# LA RELATION CEGEP-MILIEU

## ENTRE LE DISCOURS ET LA RÉALITÉ

René Lapierre

Conseil des collèges
Le 26 avril 1983

## POURQUOI LA COLLECTION "ÉTUDES ET RÉFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL"?

Depuis sa création en 1979, le Conseil des collèges a surtout publié des avis, généralement en réponse aux demandes du ministre de l'Education.

Désormais, le Conseil veut mettre l'accent sur ses fonctions de recherche et d'animation, sur son rôle de porte-parole de tous les publics intéressés au développement de l'enseignement collégial au Québec.

C'est dans cet esprit que le Conseil des collèges a décidé de publier la collection "Etudes et réflexions sur l'enseignement collégial".

Par la publication de cette collection, le Conseil veut mettre à la disposition des intéressés des textes sur des sujets qu'il juge vitaux pour le développement de l'enseignement collégial.

Le lecteur ne doit donc pas considérer les documents de cette collection comme des prises de position officielle du Conseil des collèges. Il doit plutôt y voir la contribution du Conseil aux débats sur les grandes questions qui préoccupent ceux et celles qui, à différents titres, citoyens, parents, étudiants, enseignants, administrateurs, s'intéressent à l'enseignement collégial.

Le texte intégral du document sera reproduit en un petit nombre d'exemplaires. Mais, si le contenu le justifie, une version abrégée sera mise à la disposition d'un public plus large.

Le Conseil des collèges

## Note préliminaire de lecture

Pour une lecture abrégée de la présente étude le lecteur pourra se reporter directement:

1) A la présentation générale;

2) A l'introduction, à la conclusion et au résumé du ler chapitre;

3) A la conclusion du 2e chapitre;

4) A la conclusion et au résumé du 3e chapitre;

5) A la conclusion générale.

**Remerciements**

Le rédacteur de cette étude tient à remercier les personnes suivantes pour leur aimable collaboration:

- Louise Métivier, secrétaire rattachée au Secrétariat du Conseil des collèges;

- Lucien Lelièvre, Claude Fortier et Claude B. Simard respectivement secrétaire du Conseil des collèges, président de la Commission de l'évaluation et président de la Commission de l'enseignement professionnel au Conseil des collèges.

- Le groupe CONNEXE, groupe spécialisé en études socio-économiques, analyse politique et évaluation de programmes.

Recherche et rédaction: René Lapierre, agent de recherche rattaché au Secrétariat du Conseil des collèges.

Collaboration spéciale: René Vézina, agent de recherche, occasionnel au Conseil des collèges, journaliste.

## Table des matières


Pages

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

1ER CHAPITRE: Persistance et reculdu discours communautaire

Introduction 1

1. Le Rapport Parent: une proposition pour un "CEGEP" à vocation communautaire et régionale 3

2. Le Règlement numéro 3 et le Bill 21: l'État d'abord, le cégep ensuite, le milieu après 11

3. Le Document d'éducation no 3: affaiblissement et réaffirmation de la mission communautaire du cégep 14

4. Le Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps: l'accessibilité aux ressources des cégeps: un droit, non un privilège 19

5. La politique québécoise du développement culturel: un élargissement des perspectives et une orientation communautaire renouvelée 31

6. L'Énoncé d'orientation et plan d'action pour la mise en oeuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique: un rappel des possibilités offertes par les cégeps pour le développement régional 36

Pages

7. Le Livre blanc sur le loisir au Québec: un appel à la concertation scolaire-municipale 38

8. Le rapport de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes: un projet de politique globale de l'éducation des adultes une perspective d'éducation permanente 40

9. Conclusion 46

10. Résumé 48

DEUXIÈME CHAPITRE: Tableau de la relation CEGEP-MILIEU

1. Définitions préliminaires 52

2. Vigueur de la relation 59

3. Insuffisances des liens 72

4. Étude de cas 85

5. Conclusion 103

Pages

TROISIÈME CHAPITRE: Éclaircissements sur le décalage entre le discours d'intentions communautaire et son actualisation 106

Première partie: obstacles dus à l'organisation scolaire

1. Introduction 108

2. La démocratisation quantitative de l'enseignement pour les jeunes québécois comme priorité 109

3. Une écoute passive du milieu 114

4. Le système scolaire en tant que système fermé 116

5. Un conseil d'administration concentré sur l'interne 119

6. Des ressources accordées aux priorités 121

7. Des mécanismes de concertation à trouver 126

8. Des cégeps champignons 128

9. Conclusion 129

Pages

**Deuxième partie: explications contextuelles**

1. Introduction 132

2. Le Québec à l'heure de la civilisation industrielle avancée 134

3. Le cégep: entre l'ancien et le nouveau 146

4. Message et médiums 165

5. Conclusion 174

6. Synthèse des éléments d'explication relatifs à l'écart observé entre la mission communautaire des cégeps et son appropriation effective 175

CONCLUSION GÉNÉRALE 178

## Présentation générale

Depuis déjà seize ans, le réseau public d'enseignement collégial est à l'oeuvre au Québec. Issu des recommandations du Rapport Parent qui ont été à l'origine de la réforme du système d'éducation québécois, il s'est taillé, en moins d'une génération, une place stratégique au coeur de notre société. Les cégeps n'auront pas seulement élargi l'accès à un enseignement de niveau supérieur, ils seront également devenus, à maints égards, des outils de développement au service de la collectivité. Cependant, malgré l'emphase mise sur ce rôle particulier dans les textes d'orientations officiels concernant l'enseignement collégial, on persiste encore à le concevoir comme une fonction accessoire et, ainsi, à réduire d'autant la mission globale souhaitée pour les cégeps. Il y a ici de toute évidence un fossé entre les déclarations d'intentions et les réalisations pratiques, qui ont dû s'appuyer davantage sur la bonne volonté de quelques-uns plutôt que sur des politiques de soutien conséquentes.

C'est pourquoi il est apparu important au Conseil des collèges que, dans le cadre des réalisations qui feront suite au Livre blanc, les collèges soient pleinement conscients de cet aspect de leur mission éducative dans sa double dimension de pouvoir et de responsabilité. Partenaires du gouvernement et corporations autonomes, les collèges se doivent de jouer pleinement leur rôle, conformément à la Loi des collèges et aux textes qui constituent l'assise légale et philosophique des collèges publics du Québec, deux dimensions dont l'arrimage n'est pas toujours complet il faut le dire.

La présente étude aborde donc cette dimension du rôle plus ou moins précis des cégeps qui a trait à leur implication sociale, à leur intégration au milieu. Essentiellement, notre recherche tente d'apporter des réponses à trois questions qui se posent à propos de cette fonction sociale: que nous disent les textes officiels sur le rôle communautaire des cégeps? Quelle est la réalité à cet égard? A quels obstacles cette mission idéale a-t-elle été confrontée?

Suite aux réponses obtenues ici, il y aura possiblement lieu d'examiner pourquoi et comment le cégep peut être appelé à devenir un véritable centre de ressources éducatives spécifiques au service des diverses composantes de son milieu; ce sera là toutefois l'occasion d'un travail subséquent.

Pour répondre le plus pertinemment possible à nos interrogations relatives à l'état de la situation concernant le volet communautaire du rôle des cégeps, nous avons eu recours à plusieurs sources connues telles le Rapport Parent, le Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps et l'Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. Car beaucoup de choses ont été dites sur le sujet, assez pour ne pas entreprendre une étude qui ferait table rase des travaux antérieurs touchant cette question; en fait, une partie de notre tâche a consisté à rassembler les multiples données déjà disponibles en un tout homogène qui, tout en nous donnant une vision d'ensemble de la réalité, nous en explique sommairement les multiples facettes et nous en fait découvrir certaines contradictions.

Parmi cette documentation relativement considérable, on retrouve par ailleurs des études issues de consultations sérieuses auprès des principaux intéressés du milieu et des collèges; pour cette raison, nous n'avons pas cru judicieux, à ce moment-ci, de répéter une démarche semblable, préférant tirer les conclusions qui s'imposent à partir d'analyses déjà faites et dont la crédibilité ne fait pas de doute.

Pour notre part, nous avons donc surtout cherché, en plus d'avoir une vision d'ensemble de la situation, à comprendre quels facteurs ont joué pour qu'elle soit telle; c'est donc au niveau de l'explication que nous avons fait porter une part importante de notre étude. Il nous est apparu en effet que la seule description des faits, dans ce cas particulier, ne suffisait pas pour ouvrir la voie à des positions, des décisions et des actions éventuelles. C'est pourquoi nous avons choisi l'avenue moins sûre de l'interprétation et de l'explication des faits, croyant que cette approche est à même de faciliter en même temps la réflexion et l'action de ceux à qui elle s'adresse.

Il y a en effet une dimension exploratoire greffée à notre démarche; dans chacun des chapitres des pistes sont ouvertes dans plusieurs directions à partir des "routes" principales; ceci est dû autant à la nature complexe du sujet abordé qu'au choix délibéré de le parcourir à la manière d'un prospecteur à la recherche des richesses d'une région encore peu connue. Ces lieux d'exploration sont donc ceux où nous conduisent les questions suivantes: qu'en est-il de l'appartenance du CEGEP à son MILIEU? Qu'en est-il également de l'appropriation du CEGEP par son MILIEU? Comment s'explique la situation actuelle à cet égard?

## ler chapitre

## PERSISTANCE ET RECULDU DISCOURS COMMUNAUTAIRE

## Introduction

Le rôle communautaire du CEGEP n'est pas une préoccupation récente; en fait, sur le plan théorique, un tel rôle est même partie intégrante de la mission idéale souhaitée pour les cégeps, cela conformément aux volontés des concepteurs de la réforme scolaire des années soixante.

Une telle mission fait d'ailleurs l'objet de plusieurs documents d'orientation officiels, qu'ils soient du gouvernement ou d'organismes concernés par l'enseignement collégial. Notre première démarche sera donc de procéder à l'examen des documents de base qui jalonnent les actions et les projets politiques concernant le cégep.

Les pages qui suivent nous parlent donc de vocation communautaire, de société démocratique, de décentralisation et de droits individuels et collectifs; en effet, le discours d'intentions n'a pas tellement changé depuis vingt ans et les voeux exprimés au long des documents officiels sont restés à peu près les mêmes depuis le début.

Toutefois, ce discours un peu répétitif devient discret au moment de s'incarner dans la réalité; c'est que bien souvent on se contente d'énoncer des principes, sans plus; en outre, d'un texte à l'autre, certains de ces fondements théoriques sont dilués, surtout quand vient le moment de les concrétiser, c'est-à-dire légiférer, administrer et financer.

En effet, en ce qui concerne la relation CEGEP-MILIEU, il nous faut considérer deux genres différents de textes officiels, produits ou commandés par le gouvernement, ou encore adressés à celui-ci par un organisme concerné; d'une part il y a les textes qui tiennent du discours d'intentions et, d'autre part, il y a les lois et les règlements qui déterminent directement et concrètement l'action à ce niveau, ceux qui donnent des mandats précis et les moyens de les remplir adéquatement.

L'écart entre ces deux genres de documents est ici à prendre en considération car, selon que l'on a recours uniquement à l'une ou l'autre catégorie, le message change considérablement.

C'est d'ailleurs pourquoi, contrairement à plusieurs, nous ne parlerons pas du rôle communautaire des cégeps en termes de mission ou de mandat officiel.

Ceci étant posé, notre question de départ est donc la suivante: que devrait être le cégep par rapport à son milieu d'après les textes officiels?

1. Le Rapport Parent: une proposition pour un "cégep" à vocation communautaire et régionale.

1.1 Le Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec - mieux connu sous l'appellation du Rapport Parent - constitue le point d'ancrage du réseau collégial public québécois.

Publié en 1964, le Rapport Parent engendre la réforme en profondeur du système scolaire alors en vigueur au Québec; selon qu'on s'en éloigne, qu'on le remette en question ou qu'on tente d'y revenir, ce rapport demeure le pôle de référence privilégié à partir duquel se situe toute pensée éducative consécutive. En fait, la Commission Parent a défini les lignes de force essentielles de tout le système scolaire québécois actuel; dans un article publié sans nom d'auteur dans Le Soleil du 25 avril 1963 on pouvait lire à propos de la parution de ce document:

> "Le Rapport Parent publié aujourd'hui est une oeuvre monumentale qui étonne par son ampleur, qui déconcerte par l'étendue et la profondeur des réformes apportées aux structures traditionnelles, qui annonce une forêt de difficultés et de controverses à traverser; mais qui contient une promesse formelle et cohérente pour l'avenir."

1.2 La cohérence et la profondeur des idées développées dans le Rapport ne se sont toutefois pas toujours inscrites telles quelles dans une réalité qui était devenue pres-

sante et qui a été souvent marquée par la précipitation. Parmi ces idées on retrouve notamment celle des relations solides que les cégeps devaient entretenir avec leur milieu; en effet, les commissaires recommandaient non seulement que ces établissements soient gérés par une corporation publique mais, en plus, ils voulaient que ceux-ci reflètent les caractéristiques socio-économiques de leur région en s'y enracinant et en s'ouvrant à leur dynamisme propre.

Une lecture attentive du Rapport Parent nous montre qu'il ne s'agit pas là de vagues orientations et de quelques "voeux pieux"; en fait le thème CEGEP-MILIEU est abondamment développé à travers les cinq volumes thématiques du volumineux rapport d'enquête sur l'enseignement au Québec.

1.3 D'entrée en jeu, la Commission propose de nouvelles structures administratives pour le système d'enseignement québécois soit: le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation. En ce qui concerne le cégep proprement dit (alors appelé institut), les commissaires recommandent clairement qu'il constitue un organisme administratif distinct, suffisamment décentralisé pour s'adapter aux besoins spécifiques de son milieu.

1.4 En second lieu, le Rapport Parent expose une nouvelle philosophie de l'enseignement et propose un regroupement ainsi qu'une relative uniformisation des structures pédagogiques.

Parlant des rapports entre "l'institut" et son milieu régional, les auteurs du Rapport estiment qu'un tel établissement scolaire "se devra de rayonner dans son milieu, de contribuer, par la collaboration avec d'autres mouvements, à toute initiative éducative et de prêter son concours à toute forme de culture populaire."

Les commissaires abordent en conséquence la question de la structure juridique du cégep en mentionnant que ce dernier "doit en même temps appartenir à la région où il se situe, il doit être la chose de la population régionale." Celle-ci, ajoutent-ils, "doit s'y sentir engagée, intéressée; elle doit en assumer un peu la responsabilité." "la corporation de l'institut doit donc en quelque sorte épouser les structures socio-économiques de la région: le "leadership" régional doit y être présent ou y être représenté."

D'autre part, la Commission propose formellement: "que les instituts offrent un enseignement du soir aux adultes désireux de poursuivre les études de ce niveau et collaborent activement aux initiatives de culture populaire qui feront appel à leur concours."

C'est en effet en développant le concept "d'éducation permanente" que les commissaires en viennent à préciser leur pensée quant aux rapports nécessaires entre les maisons d'enseignement et leur milieu.

Pour ces derniers l'éducation permanente est d'abord une exigence démocratique en ce sens que le citoyen doit être aussi informé qu'il désire l'être, ceci afin que sa participation à la vie de la cité soit aussi efficace que possible.

Par ailleurs, l'éducation permanente apparaît aux commissaires du Rapport Parent comme un moyen privilégié pour favoriser "le plein développement des ressources du Québec en capital humain" en amplifiant concurremment les énergies adultes et celles des jeunes. C'est pourquoi les auteurs du Rapport pensent que les "adultes" doivent "pouvoir compter sur l'aide de l'État" pour satisfaire leurs intérêts dans un domaine ou l'autre du savoir et de la culture, surtout lorsque cette préoccupation émane de regroupements de citoyens faisant preuve d'esprit d'initiative et de sens social.

Pour les auteurs du Rapport Parent, l'école doit donc être ouverte sur son milieu, tant au niveau des préoccupations de base qu'à celui des structures juridiques et du développement de l'éducation permanente.

1.5 Cette approche n'est pas démentie dans le troisième volume du Rapport qui est consacré aux nouveaux programmes d'études et aux services éducatifs.

Dans ce dernier cas, particulièrement, les commissaires insistent pour que la population profite des ressources éducatives des maisons d'enseignement. En ce qui concer-

ne les bibliothèques, par exemple, les auteurs du Rapport proposent qu'elles servent "à la fois aux écoles et au public en général", qu'elles soient à même de s'attirer une vaste clientèle et qu'elles se concertent entre elles à l'intérieur d'une même région.

1.6 De telles propositions découlent en fait de cette préoccupation centrale du Rapport Parent qui est celle de la "nécessité" d'une ferme reconnaissance du droit à l'éducation pour "tous".

Toutefois, réalistement, les commissaires s'inquiètent à l'avance de l'ampleur de la tâche et des changements de mentalité qu'un tel droit présuppose pour s'incarner. Ce droit de tous à l'éducation n'en n'est pas moins affirmé avec vigueur par les concepteurs de la réforme scolaire des années soixante. C'est que, en premier lieu, c'est pour ceux-ci une exigence de l'égalité et de la démocratie: le droit à l'éducation ne saurait en effet être limitatif dans une société poursuivant ces idéaux; bien plus, selon cette philosophie, l'éducation constitue en elle-même un moyen important de "réaliser cet idéal de l'égalité entre les hommes;" il s'ensuit alors que les structures d'enseignement se doivent d'être conçues "en fonction du respect dû à tous les citoyens et permettre le développement le plus complet possible de chacun."

Les rédacteurs du Rapport Parent ajoutent à cette idée que le droit de tous à l'éducation est également une exi-

gence pour une véritable participation démocratique; en effet, l'implication éclairée des citoyens à la vie sociale et politique requiert que chacun soit suffisamment renseigné pour poser un jugement avisé, "pour remplir des fonctions publiques, et pour collaborer à des décisions collectives"; en ce sens, l'éducation est essentielle si l'on veut "que chacun prenne la part de droits et de responsabilités qui lui revient" est-il précisé.

Pour les concepteurs de la réforme scolaire au Québec, c'est donc cette idée maîtresse de l'éducation pour tous qui doit devenir l'objectif majeur que doivent viser les administrations scolaires locales et c'est encore ce droit que les auteurs du Rapport Parent désirent voir s'incarner dans les faits par l'intermédiaire "des réformes pédagogiques, administratives et financières" qu'ils proposent dans leur ambitieux projet.

1.7 La question des différents niveaux d'administration permet également aux commissaires de circonscrire plus étroitement les rapports qui devraient exister entre les maisons d'enseignement et leur milieu régional; bien qu'il soit question ici de l'enseignement obligatoire, la conception de l'éducation qui est développée par les auteurs du Rapport s'applique de façon générale à tout le système d'éducation que ces derniers proposent.

Or, d'après ce modèle éducatif, l'enseignement devient une entreprise collective dont le progrès "doit se poursuivre à la dimension de la province, en fonction du mar-

ché du travail et de l'évolution de chaque région présentant une certaine unité économique." (1) Et c'est en fonction de ces régions économiques distinctes que doit se faire la planification scolaire. Le Rapport Parent propose donc un système scolaire conçu à partir et pour les différentes régions du Québec.

1.9 Finalement, dans un autre ordre d'idées, les rédacteurs du Rapport Parent conçoivent que les rapports CEGEP-MILIEU peuvent prendre de multiples formes; ils identifient en particulier le rôle de conseiller et d'animateur que peuvent jouer les enseignants auprès de divers groupes, la collaboration à l'établissement des programmes de la part des étudiants et les liens à entretenir avec les entreprises locales.

1.10 Conclusion

Le Rapport Parent est suffisamment clair; le réseau collégial public, à l'instar des autres niveaux d'enseignement, a une mission communautaire à remplir; il constitue un service public qui doit refléter les caractéristiques socio-économiques de la région dans laquelle chacun des collèges a à s'enraciner et s'ouvrir au dynamisme propre de celle-ci.

---

(1) Cf. p. 165

Le cégep proposé par le Rapport Parent en est un qui a sans contredit une vocation régionale et communautaire importante.

2. Le Règlement numéro 3 et le Bill 21: l'État d'abord, le CEGEP ensuite, le MILIEU après.

2.1 Donnant suite aux recommandations du Rapport Parent concernant l'enseignement collégial, le gouvernement adopte en 1966, le Règlement no 3 relatif aux études pré-universitaires et professionnelles et, un an plus tard, le Bill 21 titré Loi des collèges d'enseignement général et professionnel.

Par ces documents sont définis le niveau collégial ainsi que la structure légale et administrative des cégeps.

2.2 Une première approximation de ces textes officiels à travers la lentille de la relation CEGEP-MILIEU est que ceux-ci reflètent, de façon très générale, l'esprit de la réforme scolaire proposée par le Rapport Parent pour le niveau collégial.

Pourtant, au plan concret, le Bill 21 et le Document d'éducation no 3 constituent un recul sensible par rapport au projet soumis par la Commission Parent; ces pas en arrière concernent particulièrement l'autonomie véritable qui avait été pensée pour les futurs cégeps et la quasi absence de liens formels institués pour animer la relation CEGEP-MILIEU pourtant souhaitée originalement.

2.3 Ceci dit, ces deux documents de base n'en favorisent pas moins une large participation des diverses personnes

impliquées dans la vie des établissements collégiaux, y incluant des représentants du milieu régional au conseil d'administration.

En fait, au strict niveau de la structure légale et administrative des cégeps, l'idée d'une corporation à la fois autonome et assujettie aux contrôles de l'État telle qu'avancée par le Rapport Parent est effectivement celle que le législateur retient pour la création des cégeps et, comme tel, ce nouveau type d'organisme instaure une participation accrue des divers "éléments" qui le composent.

2.4 Cependant, ces deux textes de loi à l'origine des cégeps, devient des volontés des rédacteurs du Rapport Parent à plusieurs points de vue et, de façon générale, ces "déviations" touchent principalement les rapports étroits qui devaient être instaurés entre le cégep et son milieu selon le projet initial de la réforme.

Dès le départ en effet, l'autonomie dévolue aux cégeps y est moindre que souhaitée par la Commission Royale d'enquête et la centralisation par l'État que le Règlement no 3 et le Bill 21 sanctionnent restreint la capacité d'adaptation de chaque cégep à son milieu propre en faveur d'une autre sorte d'intégration: celle du réseau des cégeps, celle des collèges entre eux.

Ensuite, le conseil d'administration du cégep prévu par le Bill 21 n'est pas composé "très majoritairement" de

membres de l'extérieur comme le recommandait le Rapport Parent et, en outre, ces membres "externes" du conseil ne sont pas nécessairement représentatifs de leur milieu, autre fait contraire aux volontés exprimées dans le Rapport Parent.

C'est que le Règlement no 3 et le Bill 21 privilégient nettement la dimension provinciale des institutions collégiales au détriment de leur rôle sur le plan régional et communautaire.

Mais, surtout c'est par omission que ces deux textes de loi s'écartent considérablement du cégep modèle collégial proposé originalement, modèle qui comportait une extension très forte vers le milieu et la région.

## 2.5 Conclusion

Alors que les commissaires du Rapport Parent s'inquiétaient de l'écart qui pourrait exister entre la loi et les faits en regard de la réforme scolaire projetée, on ne peut que constater que les lois elles-mêmes créant le niveau collégial et les cégeps proprement dit s'écartent sensiblement des principes qui devaient les sous-tendre, surtout en ce qui concerne la relation étroite qui devait être instaurée entre le cégep et son MILIEU.

Or ce sont avec ces lois et non avec le Rapport Parent qu'auront à vivre les collèges au fil des jours.

3. Le Document d'éducation no 3: affaiblissement et réaffirmation de la mission communautaire du cégep.

3.1 Faisant suite à la promulgation de la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel et au Règlement no 3 qui eux-mêmes faisaient suite aux recommandations du Rapport Parent, le nouveau ministère de l'Éducation publie, l'automne de la même année, un document explicatif sur le cadre juridique et administratif des cégeps; encore là cependant il ne s'agit pas d'un texte ayant valeur légale proprement dite; en tant que ce texte constitue le troisième des documents d'éducation publié par le Ministère, il a été diffusé sous l'appellation de Document d'éducation no 3.

3.2 Autre document officiel de base s'il en est un, qui visait à poser les jalons du futur réseau collégial, le Document d'éducation no 3 réitère le caractère essentiel du cégep qui est d'être une corporation publique jouissant "d'une relative autonomie."

Ce statut d'institution publique revêt deux formes que précise le Document: d'un côté le collège appartient en principe et d'une certaine façon au milieu dans lequel il se situe et, de l'autre, il est un partenaire de l'État.

3.3 Concernant l'appartenance du collège à son milieu, les auteurs du Document indiquent que le cégep devrait être attentif "aux besoins collectifs de l'ensemble de la

communauté et participer à la définition des objectifs qu'il poursuit."

Par ailleurs les auteurs du Document précisent que "l'appartenance du collège au milieu comporte deux dimensions fondamentales: d'une part, la participation des éléments actifs avec lesquels elle évolue dans un milieu donné à la gestion et au développement de l'institution; d'autre part, la nécessité où se trouve l'institution de définir sa vocation par rapport à celle de l'ensemble de la communauté culturelle, sociale et économique à laquelle elle participe."

En principe le rôle communautaire des cégeps demeure donc un objectif fondamental que ceux-ci devraient idéalement poursuivre, du moins selon l'esprit de la réforme entreprise.

3.4 Toutefois, quand on examine attentivement comment se concrétisent ces "dimensions fondamentales", on se rend compte de la distance qui existe entre les intentions manifestées et leur passage dans la réalité.

Ainsi, comme nous le remarquions précédemment et malgré l'affirmation initiale que: "la composition du conseil d'administration des collèges indique le souci de faire participer un nombre aussi grand que possible de personnes représentant le milieu", il n'en demeure pas moins que ce "souci" ne va pas aussi loin que le voulait le Rapport Parent qui recommandait que le conseil d'adminis-

tration d'un cégep soit composé majoritairement de membres de l'extérieur de l'institution de sorte que celle-ci appartienne vraiment à son milieu régional.

3.5 En outre, quand on examine comment le "collège devra définir sa vocation en s'assurant qu'elle correspond réellement à celle de la communauté sociale dans laquelle il s'inscrit, on peut rester perplexe sur la volonté réelle de s'accorder à cette intention, à lire le Document attentivement tout au moins.

En effet, on y rappelle prioritairement que l'un des objectifs fondamentaux visé par la création du réseau collégial est d'éviter "l'exil des populations scolaires vers des régions mieux équipées"; donc, on appuie fortement sur la notion d'uniformisation; ce n'est qu'ensuite, secondairement, que l'on invite chaque collège à préciser sa vocation par rapport aux données culturelles, sociales et économiques du milieu; le Document néglige par ailleurs le fait que ces "données" sont très complexes et requièrent, entre autres, une politique de main-d'oeuvre à l'échelon national et des mécanismes de liaison adéquats entre le cégep et son milieu.

3.6 Cependant, malgré ces ambiguïtés au niveau des moyens et des priorités, il n'en demeure pas moins que la notion d'appartenance du cégep à son milieu est partie intégrante du Document d'éducation no 3. Ainsi, on peut lire, à la page 45 du Document:

> "Les collèges veilleront à ce que ce choix des enseignements réponde efficacement aux réalités socio-économiques du milieu et à ses perspectives réelles de développement."

De même on indique à la page suivante:

> "La polyvalence de l'enseignement collégial permet justement toute la souplesse requise pour que chaque collège puisse préciser sa vocation par rapport aux données culturelles, sociales et économiques du milieu. Il faudra tirer le meilleur parti de cet élément de souplesse qui devrait permettre aux collèges de contribuer efficacement au progrès général."

3.7 Les auteurs du Document d'éducation no 3 estiment donc que les cégeps devraient répondre adéquatement aux besoins éducatifs de la communauté à laquelle ils appartiennent; tout comme le Rapport Parent l'avait fait trois ans plus tôt, le Document d'éducatio No 3 souhaite l'intégration de chaque cégep à son milieu et inclut cette dimension sociale dans la vocation pédagogique générale du réseau collégial.

3.8 Mais, concrètement, ce souhait ne s'accompagne pas des moyens qui en feraient une ferme volonté; on ne peut pas dire en effet que la composition du conseil d'administration, le choix des enseignements et la relative autonomie des cégeps constituent des modes suffisants pour en faire "la chose de leur milieu régional, du moins pas à la lumière des interprétations du Document no 3 sur ces points et des lois effectivement adoptées. On ne peut pas dire

non plus que le fait d'implanter des cégeps dans toutes les régions du Québec va entraîner automatiquement leur intégration à ces mêmes régions comme le suggère le Document. Ce sont des pas dans la direction "souhaitée" mais ce ne sont pas les pas de géant que la réforme scolaire proposait à ces points de vue.

Par ailleurs, le Document no 3 a davantage eu valeur de stimulant et d'incitation que valeur d'indications concrètes sur les actions à entreprendre en regard des textes légaux qui ont donné vie aux cégeps.

4. Le Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps et ses suites: l'accessibilité aux ressources des cégeps: un droit, non un privilège.

4.1 Plus de dix ans plus tard, une "nouvelle étape" est proposée aux collèges du Québec et, explicitement, cette étape prévoit un éclaircissement des rapports entre l'État, les collèges et les communautés auxquelles ils appartiennent.

Les idées directrices du renouveau proposé sont les suivantes: le respect des droits de l'étudiant, le respect des responsabilités pédagogiques et administratives locales et le développement des services généraux à la collectivité.

4.2 A propos de cette dernière "volonté", le Livre blanc sur l'enseignement collégial souligne résolument:

> "Par-dessus tout, il sera primordial de reconnaître comme un droit, et non comme un privilège, cette accessibilité aux ressources des cégeps: ils constituent un bien public et le gouvernement a l'intention de tirer toutes les conséquences de ce fait." (2)

Toutefois, cette reconnaissance devra s'inscrire dans une autre perspective, celle-là prioritaire:

---

(2) Cf. p. 44

> "Le principe fondamental qui guide le gouvernement est le suivant: les collèges publics sont au service de la nation, laquelle est constituée, à ce niveau, des étudiants. Le collège existe avant tout pour eux."(3)

Dans ce dernier cas il n'est plus question de "reconnaître" des droits mais d'agir immédiatement et concrètement, surtout en fonction des usagers "réguliers". L'accent demeure donc là où il était déjà: la formation d'étudiants "réguliers" par le biais de "cours conformes au programme officiel."

4.3 Le texte gouvernemental apprécie, dès le départ, que "l'idée du service de la collectivité mérite d'être approfondie davantage", (4) mais il ajoute que, pour le moment, le "projet du gouvernement" se limite à esquisser une orientation pour "faire avancer la réflexion." Le point de départ de cette réflexion, c'est le constat suivant: "sur ce terrain, avouons-le, les réalisations ont été jusqu'ici plutôt modestes." (5)

---

(3) Cf. p. 37
(4) Cf. p. 37
(5) Cf. p. 43

Bien sûr, est-il noté dans le document, l'éducation des adultes a marqué beaucoup de points et la dénatalité accentuera cette préoccupation dans les années qui viennent mais, quant à elles, les initiatives de services à la collectivité n'en restent pas moins encore "embryonnaires".

4.4 Par rapport au Document d'éducation no 3, un élément nouveau vient de faire son apparition en douce:..."la difficulté de diagnostiquer les besoins...". C'est-à-dire que l'intention de départ, si généreuse soit-elle, négligeait un facteur-clé: la nécessité d'adapter l'attitude communautaire à des réalités sous-économiques différenciées, à saisir avant que la démarche concrète puisse être entreprise. Donc, le milieu lui-même se doit de participer, d'indiquer d'une façon ou d'une autre quels sont ses besoins et comment il entend s'impliquer. Ultimement, il lui revient de s'approprier le cégep, si ce voeu d'appartenance veut reposer dans des bases solides; c'est une telle avenue qui sera explorée plus avant lorsque nous parlerons du thème de "l'appropriation".

Pour l'instant, le constat est donc le suivant: en ce qui concerne l'aspect éducatif à proprement parler, le bilan peut être qualifié de relativement positif; cependant il est plus faible quant au développement des services généraux à la collectivité, pour les raisons mentionnées plus haut, qui soulignent une nécessaire consultation auprès des personnes et des groupes concernés.

4.5 Ces conclusions étant tirées rapidement, le "Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps" annonce ses "intentions"; celles-ci consistent en un retour sur des positions clairement exposées lors de la création du niveau collégial; à ce titre elles constituent donc une sorte d'aveu: de toute évidence, le cégep n'a pu occuper ce niveau, cette partie de mission globale qu'on avait voulu lui attribuer au moment de sa conception.

Voyons comment le projet gouvernemental reprend ces idées et quels moyens il compte utiliser pour y parvenir.

4.6 Concernant l'éducation permanente, le Livre blanc nous parle d'une "véritable éduction permanente" à "mener à bien" et d'une "authentique cité éducative" à instaurer et, ce faisant, il est conscient de réaffirmer un des aspects majeurs de la mission idéale originale des cégeps.

En outre, cette préoccupation débouche sur des perspectives de développement régional plus concrètes lorsqu'il est avancé que:

> "Cette vocation de stimulation régionale devrait aussi prendre la forme d'un engagement plus vigoureux dans l'essor technologique du Québec. Cette action, on s'en rend compte de mieux en mieux, va nécessiter certains choix et certaines concentrations. D'où l'on est amené à penser que les programmes professionnels des cégeps constitueraient ici un important facteur de progrès, autant en formant des centres spéspécialisés dans des régions propices qu'en donnant plus d'appui à des initiatives issues du milieu. Ce rôle avait été souhaité dès les

> débuts des cégeps, mais les années de construction et de croissance ne se prêtaient guère à des options vraiment différenciées: on était plus soucieux de multiplier les programmes que de faire des choix organiquement reliés aux structures de développement du Québec.
>
> Sur cet aspect particulier de la mission communautaire des cégeps, tout autant que sur le projet plus global de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente, le gouvernement entend porter une attention spéciale et mettre en oeuvre des mesures de relance." (6)

4.7 Concernant les services généraux à la collectivité, l'orientation de base du projet gouvernemental est de partir "des initiatives intéressantes qui ont été prises, dont on pourrait s'inspirer avec profit, tout en recherchant les solutions les plus fécondes."

Mais dans chaque cas, "l'objectif fondamental consistera à mettre à la disposition des collectivités intéressées les ressources des collèges, à la faveur d'assouplissements administratifs, d'une large consultation avec ces milieux et d'une conscience plus vive de leurs besoins et aspirations."(7)

---

(6) Idem

(7) Cf. p. 44

4.8 La conclusion de ce chapitre consacré aux idées directrices du renouveau précise par ailleurs clairement qu'il faut considérer les défis de cette nature "comme le prolongement de la réforme de 1967 et d'être relevés avec le même enthousiasme." (8)

Le message est donc clair: la réforme entreprise doit se poursuivre et se compléter.

4.9 Rattaché à ce document, le texte "Les collèges du Québec: nouvelle étape, propose une série de mesures, dont quelques-unes rejoignent cette préoccupation communautaire. On répète notamment l'importance de programmes tenant compte des particularités régionales - tout en "refusant leur implication aux seuls impératifs socio-économiques"; en ce sens, la création de comités collège-travail, chargés d'établir des liens organiques entre le collège et le milieu socio-économique, est recommandé. D'autre part, le secteur de l'éducation des adultes se voit accordé une nouvelle considération, à commencer par la reconnaissance d'un statut d'étudiant à part entière pour les adultes du niveau collégial; de même, on encourage les cégeps à participer aux initiatives locales ou régionales de concertation, à la fois entre les services et les différents acteurs intéressés par cette question, la "vocation

---

(8) Cf. p. 44

proprement communautaire" des cégeps les invitant à agir ainsi.

4.10 Par ailleurs, parmi "les moyens concrets de la nouvelle étape" qui peuvent être rattachés à la préoccupation communautaire développée dans le document gouvernemental, on en retrouve deux qui ont l'intérêt particulier d'avoir déjà revêtu une forme concrète suite à l'adoption de lois à cet effet à savoir: la Loi sur le Conseil des collèges (no 24) et la Loi modifiant la Loi des cégeps,(no 25) toutes deux adoptées le 22 juin 1979.

4.11 Entre "Le Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps" et la Loi sur le Conseil des collèges il n'y a pas de différence sensible; dans l'un et l'autre cas le Conseil des collèges est défini comme un organisme indépendant, permanent et représentatif qui devra, entre autres, favoriser la concertation avec le milieu et le consulter; en tant que tel le Conseil constitue un nouvel élément favorisant le fonctionnement démocratique du réseau souhaité par le Rapport Parent.

4.12 Entre le Livre blanc sur "les collèges du Québec" et la Loi modifiant la Loi des cégeps il y a cependant un changement à prendre en considération pour notre propos; il s'agit de la légère augmentation du nombre des représentants des groupes socio-économiques aux conseils d'administration de cégeps. Alors en effet que le Livre blanc se proposait de maintenir ce nombre à cinq, la loi modifiant le Bill 21 augmente ce chiffre à six et du même

coup ajoute un membre de plus à la composition générale des conseils d'administration. En outre, la loi 25 assure la présence du directeur des services aux étudiants au sein de ces conseils, ce qui peut être interprété comme un facteur susceptible de favoriser le développement des services à la collectivité.

Par contre, la nouvelle loi ne précise pas les critères de sélection des représentants socio-économiques qui continuent donc à être "nommés par le Ministre mais après consultation des groupes socio-économiques du territoire principalement desservi par le collège."

Par rapport au Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps on constate également que la loi qui sera finalement adoptée comprend un étudiant de moins que prévu.

En fait, la loi 25 modifiant la loi des cégeps s'éloigne sensiblement des orientations du Livre blanc en ce qui concerne le choix d'un modèle de conseil d'administration; alors que le Livre blanc se préoccupait surtout de la "parité dans la représentation des groupes internes du collège", la loi 25 affirme avec une vigueur renouvelée l'importance de la dimension communautaire du cégep; ce faisant la nouvelle loi des collèges s'inscrit davantage dans l'esprit du Rapport Parent, contrairement par ailleurs à ce qui avait été projeté par le gouvernement dans son Livre blanc sur l'enseignement collégial. En fait, dans ce dernier cas, le modèle de conseil d'administration envisagé était fort éloigné de celui qu'avait pro-

posé le Rapport Parent et qui voulait favoriser l'insertion du cégep dans la communauté et réciproquement.

Une comparaison attentive entre le Rapport Parent et le Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps nous apporte ici un éclairage particulièrement révélateur de l'esprit qui anime l'un et l'autre document; aussi nous permettrons-nous de puiser à la source même des deux textes.

Voyons d'abord quelle était la position de ceux qui ont "pensé" le cégep, les membres de la Commission Parent:

> "Structure juridique.
>
> 288. Il faudra que l'institut soit administré par des personnes en qui l'État ait confiance, à qui il peut déléguer en toute sécurité les pouvoirs administratifs et les responsabilités qui sont les siens. En second lieu, l'institut doit en même temps appartenir à la région où il se situe, il doit être la chose de la population régionale. Celle-ci doit s'y sentir engagée, intéressée; elle doit en assumer un peu la responsabilité. La corporation de l'institut doit donc en quelque sorte épouser les structures socio-économiques de la région: le "leadership" régional doit y être présent ou y être représenté. C'est de cette façon que l'institut s'enracinera profondément dans la région. En troisième lieu, si l'institut doit s'appuyer à la fois sur le Ministère et sur les structures régionales, la corporation qui l'administre et le dirige doit par ailleurs se sentir suffisamment libre de l'un et de l'autre. Elle aura en effet à briser des résistances locales, à dépasser des sensibilités personnelles, à s'op

> poser à des intérêts locaux ou particuliers. La corporation devra savoir tenir compte de ces particularités; elle devra aussi en être suffisamment indépendante pour remplir sa tâche en toute liberté et avec efficacité. D'un autre côté, elle devra aussi se sentir assez libre du Ministère pour défendre devant lui de nouvelles propositions, présenter des innovations, réclamer des augmentations budbétaires; bref elle ne doit pas agir comme une simple créature ou comme un organe du gouvernement.(9)

Que nous en disent maintenant les rédacteurs du Livre blanc sur l'enseignement collégial, qui "proposent un nouveau départ et des défis renouvelés à une institution qui en a déjà relevé plus d'un"?

> "Le choix d'un **modèle de conseil d'administration** dépend nécessairement des fonctions qu'on entend lui assigner. Si l'on opte pour l'insertion du cégep dans la communauté, on sera enclin à favoriser la présence de représentants de celle-ci au conseil, tandis que, si l'on se soucie avant tout de l'équilibre des influences au sein du cégep, on constituera plutôt un conseil composé d'étudiants, d'enseignants et d'administrateurs.
>
> Le gouvernement a longuement réfléchi à cette question, d'autant plus que le programme du parti qu'il représente entend assurer la participation paritaire des enseignants, des étudiants et des administrateurs à la gestion administrative du cégep. Tout en suivant de près ce principe de parité dans la représentation des groupes internes du collège, le gouvernement estime néanmoins que la collectivité a le

---

(9) Tome II, par. 288

> droit strict de participer aux décisions concernant un établissement dont elle est, en dernière analyse, responsable en même temps que bénéficiaire. Le cégep n'appartient pas seulement à ceux qui y travaillent ou qui vont y chercher une formation; il est plutôt un bien collectif et, à ce titre, la communauté pour laquelle il a été institué ne saurait être absente de son conseil d'administration."(10)

Concernant le choix d'un modèle de conseil d'administration l'insistance se déplace donc de l'externe vers l'interne avec le Livre blanc, ceci malgré une hésitation significative qui se résoudra ultérieurement avec la loi 25 où les deux tendances parviendront à un nouvel équilibre par l'addition d'un représentant socio-économique. A considérer strictement le Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps c'est toutefois la dimension interne du collège qui est privilégiée, ceci malgré qu'à d'autres niveaux le même document gouvernemental favorise une plus grande insertion du cégep dans sa communauté.

En fait le Livre blanc interroge le rôle et la composition du conseil d'administration, "se soucie avant tout de l'équilibre des influences au sein du cégep" tout en réaffirmant le caractère public et communautaire de celui-ci; ce questionnement est d'ailleurs tel qu'au moment de concrétiser finalement ces choix dans la loi, le gouvernement va finalement opter pour une participation ac-

---

(10) Cf. p. 72

crue de la collectivité et par là même instaurer le nouvel équilibre qui était l'objet de sa recherche.

4.13 En fait, malgré des écarts notables entre certaines de ses déclarations d'intention, le Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps n'en insiste pas moins sur le rapprochement nécessaire entre le cégep et son milieu; pour les rédacteurs gouvernementaux, l'accessibilité aux ressources du cégep, sans parler de l'éducation des adultes, doit être comprise comme étant une question de droit, intimement liée à la mission fondamentale du collège, et non comme un privilège facultatif.

Le "droit à l'éducation pour tous" réclamé par le Rapport Parent se trouve donc réaffirmé une fois de plus par un projet gouvernemental et, du fait de cette réaffirmation, se trouve ainsi constaté que ce droit demeure limité, en pratique, à ceux dont l'occupation principale est d'étudier.

La démocratisation de l'enseignement reste donc un des objectifs essentiels que devraient poursuivre les collèges du Québec et le Livre blanc sur l'enseignement collégial entend relancer cet objectif en renouvelant et en resserrant la relation CEGEP-MILIEU.

5. La politique québécoise du développement culturel: un élargissement des perspectives et une orientation communautaire renouvelée.

5.1 Présentée en 1978 par le ministre d'État au développement culturel, La politique québécoise du développement culturel suggère une politique culturelle incluant les grandes lignes d'une politique d'éducation des adultes et le développement du concept d'éducation permanente; le texte ministériel définit, entre autres, le rôle du système scolaire, dont celui du cégep, à l'intérieur d'un cadre éducatif élargi. Ce document inclut plusieurs constats intéressants, pose des questions pertinentes et fournit des orientations plus circonscrites quant aux relations que le cégep devrait avoir avec son milieu.

5.2 Le Livre blanc sur la culture apparaît comme la suite logique des autres documents d'orientation officiels sur le même sujet, surtout au niveau des principes de base qui l'animent; ainsi, c'est le développement du concept de la démocratie culturelle qui constitue le noeud de la politique proposée.

A ce propos, dans un article publié en février 1979 par la revue Prospectives, Gaétan Daoust relevait trois conditions essentielles pour que puisse être possible une telle démocratisation culturelle, à savoir:

"1) le respect de la diversité des voies d'accès à la culture;
2) le respect des exigences de cohérence entre les politiques relatives aux divers secteurs de la culture;
3) le souci du développement culturel collectif, et non seulement de la promotion des individus."(11)

Cette grille d'analyse, adoptée par le document ministériel même, nous permet une lecture comparative intéressante, centrée sur la mission communautaire du cégep telle qu'elle est précisée à travers les pages de La politique québécoise du développement culturel; aussi la ferons-nous également nôtre aux fins de notre analyse.

5.3 La première condition de base d'un développement culturel démocratisé est donc, dans cette perspective, la reconnaissance de la culture dite "populaire" qui est celle de la majorité des Québécois; ceci étant posé, il en découle que reconnaître la culture populaire c'est également encourager les initiatives locales et régionales, c'est-à-dire avoir une politique culturelle décentralisée qui redonne à tous les citoyens leurs droits et leurs responsabilités en matière de culture, ce qui concerne évidemment et entre autres l'éducation.

En ce qui concerne en effet le système d'éducation, les auteurs du texte gouvernemental constatent que "malgré

---

(11) Développement culturel ou scolarisation généralisée, Prospectives, vol. 15, no. 1, p. 13

les efforts massifs de scolarisation, malgré les tentatives des uns pour écrire joual et les tentatives des autres pour animer les milieux populaires, la distance demeure entre la grande et la petite culture. Il y a toujours, au Québec et ailleurs, une culture officielle, et l'autre culture que l'on ne sait encore nommer."

5.4 C'est pourquoi la deuxième condition d'une culture vraiment démocratique c'est de reconnaître que la culture déborde largement les activités scolaires et, dans un second temps, d'instaurer une plus grande cohérence entre les différentes facettes de la culture, notamment entre l'éducation, les affaires culturelles et le loisir.

Les rédacteurs du Livre blanc suggèrent notamment à cet égard que "l'on brise résolument avec une conception de l'éducation qui en fait une généralisation de la scolarisation et qu'on envisage enfin la société tout entière comme une vaste pédagogie qui permettrait à tous les hommes de prendre conscience de leur condition et de leur faculté d'expression."(12)

5.5 Mais la démocratisation de la culture commande une troisième condition importante: celle de la reconnaissance et de l'actualisation des droits de la collectivité, particulièrement vis-à-vis les ressources éducatives. Cette

---

(12) Idem p. 130 et 131

condition passe, notamment, par le développement de l'éducation permanente et celui de l'éducation récurrente, sans oublier celui des services généraux à la collectivité; le projet gouvernemental adopte la perspective suivante sur ces sujets:

> "Il est donc devenu pressant d'imaginer et de mettre en oeuvre des modalités qui permettraient une utilisation des ressources scolaires en continuité avec les ressources non scolaires. Jonctions plus étroites entre l'école et l'univers du travail, entre les savoirs et les savoir-faire, entre l'enseignement dispensé dans les établissements scolaires et les connaissances véhiculées par les media." (13)

Le Livre blanc précise par ailleurs que l'école doit, "à tous les niveaux, tisser des liens plus complexes, plus riches avec les institutions, les associations, les groupes qui sont en quête de savoir." (14)

5.6 En résumé, La politique québécoise du développement culturel" en est une qui se veut démocratique et humaniste; elle pourrait se ramener à ce passage de son introduction:

---

(13) Idem p. 451

(14) Idem p. 464

"Pour qu'elle porte tout son fruit, la démocratie doit donc devenir culturelle autant que politique, sociale ou économique. Pour que s'actualise son droit à la culture, le citoyen doit pouvoir accéder librement et facilement à tous les biens culturels, malgré les contraintes géographiques, économiques et sociales. Il doit pouvoir utiliser pour le développement de ses talents et de ses capacités créatrices les ressources de la collectivité. Il doit pouvoir enfin participer avec ses proches, au gré de ses affinités, dans toutes les communautés dont il fait partie à l'élaboration d'une culture vivante, qui exprime à la fois son identité et ses choix existentiels.

C'est en ce sens que la politique culturelle fait partie du projet commun, collectif, d'une société moderne et démocratique. C'est un projet qui ne s'achèvera qu'avec la participation soutenue et enthousiaste des citoyens."(15)

C'est cette philosophie qu'aurait dû logiquement retenir le Projet du gouvernement à l'endroit des collèges; c'est une telle approche que nous ne retrouvons plus aussi manifestement au moment où aurait dû se concrétiser le discours gouvernemental dans la "nouvelle étape" prévue pour les collèges. Encore une fois la relation CEGEP-MILIEU est perçue comme une nécessité démocratique, elle puise aux mêmes sources que le Rapport Parent; le message reste le même dix ans après la création des cégeps; ce message reste toutefois inscrit à l'intérieur de textes d'orientation plutôt théoriques.

---

(15) Idem p. 6

6. L'énoncé d'orientation et plan d'action pour la mise en oeuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique: un rappel des possibilités offertes par les cégeps pour le développement régional.

6.1 Également présenté par le ministre d'État au développement culturel, ce "projet collectif" de développement scientifique et technique s'inscrit dans la continuité du Livre blanc sur le développement culturel et de celui sur les collèges.

L'énoncé d'orientation s'appuie en effet sur le principe de la "démocratie culturelle" exposé dans l'un et l'autre document, comme il partage l'objectif du développement régional rappelé dans chacun d'entre eux.

C'est en vertu de ces principes que le projet de développement scientifique et technique suggère une meilleure utilisation du potentiel de recherche des collèges et qu'il appuie l'idée de centres spécialisés pour les cégeps qui aspirent à jouer un tel rôle et participer ainsi plus directement au développement de la technologie québécoise en général.

6.2 Ici comme dans les autres documents d'orientation officiels, le cégep se voit donc investi d'une mission régionale et communautaire, mission rappelée et souhaitée à plusieurs points de vue par conséquent; mais mission

n'ayant pas réellement été donnée clairement et avec les moyens nécessaires pour l'accomplir concrètement.

Malgré tout, les formes de relations CEGEP-MILIEU que suggère un tel plan d'action ont ici l'avantage de porter davantage la marque du concret, ceci d'autant plus qu'elles viennent appuyer et compléter celles mises de l'avant par le Livre blanc sur l'enseignement collégial en ce qui concerne les liens qui devraient exister au collégial entre l'enseignement, la recherche et le développement régional et national.

7. Le Livre blanc sur le loisir au Québec: un appel à la concertation scolaire - municipale.

7.1 Par ce document rendu public à l'automne de 1979, le gouvernement expose sa conception du loisir et retient à ce sujet quatre options fondamentales. La première fait du citoyen le centre et la priorité de la politique proposée; l'autonomie et la responsabilité des personnes et des groupes dans la prise en charge de leurs propres loisirs y sont nettement affirmées. La deuxième option confère à la municipalité le rôle de maître d'oeuvre dans l'organisation communautaire des loisirs. On définit ensuite le rôle de l'État dans l'organisation du loisir tout en précisant les limites de son intervention. Enfin, la quatrième option s'adresse aux organismes partenaires de l'État et de la municipalité.

7.2 Un des éléments majeurs de tous les aménagements préconisés par cette politique réside dans le fait de confier à la municipalité la maîtrise d'oeuvre de l'organisation et du développement du loisir.

Il revient donc à la municipalité d'assumer les trois aspects majeurs de cette responsabilité: la consultation et la participation locales, le financement et la concertation scolaire-municipale.

Sur ce dernier volet, le Livre blanc exprime la conviction que la concertation constitue un des moyens les

plus efficaces de parvenir à une accessibilité accrue des ressources du milieu, même s'il ne saurait y avoir de modèle unique de concertation, celle-ci étant d'abord "le fruit d'une volonté locale de collaboration."

D'autre part, le texte gouvernemental n'hésite pas à affirmer la vocation essentiellement communautaire des équipements scolaires. Ceux-ci, rappellent les rédacteurs du document, "ont été construits par et pour les citoyens"; on conviendra aisément avec les auteurs du Livre blanc qu'une espèce de droit collectif découle de ce fait et que les organismes scolaires seraient fort mal venus d'adopter des attitudes de "propriétaires".

7.3 Quinze ans après le Rapport Parent et le Rapport du Comité d'étude sur les loisirs, l'éducation physique et les sports les projets restent donc les mêmes, appuyés sur les mêmes principes, l'accent ne s'étant déplacé subtilement que de l'idée de collaboration à celle de la concertation et du concept d'appartenance à celui de l'appropriation.

8. Le rapport de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes: une proposition de politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente.

8.1 Publié en février 1982, le rapport de la Commission Jean propose une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. D'une richesse remarquable, ce document se soucie constamment de la dimension "ouverture au milieu" des établissements scolaires qu'il juge trop peu développée et qu'il souhaite fortement.

8.2 Dès la présentation du Rapport, la présidente de la Commission développe le concept "d'appropriation sociale," celui-ci constituant par ailleurs un des thèmes majeurs de la proposition de politique.

Sous ce nouveau vocable sont repris les concepts de participation et d'accessibilité tels que nous les avons vus jusqu'ici, mais l'accent est nettement mis cette fois sur les moyens concrets à prendre afin que tous aient l'opportunité d'apprendre et de se donner au moins une formation de base minimale, ceci pour une plus grande justice sociale mais, surtout, pour permettre le développement du potentiel humain et créateur de chacun afin de favoriser la croissance du Québec à tous points de vue; en fait la Commission Jean va demander que soient levés les obsta-

cles à une véritable démocratisation de l'enseignement et à une éducation permanente plus effective.

8.3 Parlant de la participation, la Commission Jean propose en conséquence de "raviver l'idée de démocratisation" en ajoutant à la participation "consultative" la participation "effective". Cette nouvelle perspective débouche obligatoirement sur une véritable décentralisation dans l'esprit des commissaires pour qui:

> "décentraliser les services éducatifs destinés à la collectivité et favoriser la participation des collectivités locales et régionales à l'orientation et à la gestion des services sont des priorités... Bien plus, participer signifie, selon ces derniers "assurer une voix au chapitre aux individus, aux groupes et aux communautés dans la prise de décisions à tous les niveaux, à la détermination des besoins, à l'élaboration des programmes d'études, à l'exécution des programmes et à leur évaluation."(16)

8.4 Par ailleurs, la participation requiert certaines conditions de base, à commencer par l'accès aux ressources scolaires telles que les ressources "techniques" et les personnes-ressources des établissements scolaires. Or cette accessibilité ne résiste pas à l'examen des faits auxquels a procédé la Commission.

8.5 Concernant le premier cas, la Commission déplore notamment que les bibliothèques "scolaires" soient fermées le

---

(16) Idem p. 71

soir et les fins de semaine et qu'elle soient généralement réservées "exclusivement à la clientèle dûment inscrite" aux établissements scolaires.

Pour ce qui est de l'accès à "une simple salle de classe, pour des réunions d'information, des stages ou des réunions de fin de semaine dans le cadre d'activités éducatives sans but lucratif, de type communautaire ou associatif", la Commission Jean note toute une série de difficultés auxquelles sont souvent soumis les demandeurs; cela va des formalités administratives aux tarifs élevés en passant par des critères sélectifs de toutes sortes.

Malgré tout, la Commission note que la situation n'est pas identique à celle-là dans tous les établissements scolaires et que, malgré l'absence "d'une volonté politique affirmée", de "réels efforts d'ouverture du milieu scolaire à l'ensemble de la population sont faits par un certain nombre de ces établissements.

8.6 Quant à l'accès aux personnes-ressources des institutions scolaires, l'énoncé de politique note que celles-ci:

> "pourraient mettre sur pied des activités de formation sur mesure adaptées aux exigences exprimées par les adultes et les groupes, ou encore des activités de recherche qui correspondent aux besoins de la collectivité, mais que, en général, elles ne sont pas disponibles aux adultes et aux groupes non usagers du système scolaire"

8.7 En regard de cette situation, "la Commission croit donc que le gouvernement, dans une perspective d'accès aux ressources éducatives, doit définir une fois pour toutes les services à la collectivité comme une dimension fondamentale de la mission des institutions scolaires, ceci afin de leur permettre d'accorder le soutien voulu aux organismes de promotion collective et d'agir en complémentarité avec ces derniers." La Commission ajoute qu'une partie de budget de fonctionnement des institutions scolaires devrait être statutairement consacrée aux services à la collectivité.

Toujours préoccupés de faisabilité, les rédacteurs du projet de politique ajoutent de façon plus précise que "cette mission incluerait les dimensions suivantes: prêt de personnel en termes d'analyse de besoins, d'élaboration de contenus, d'enregistrement, de consultation ou de recherche; prêt d'équipement et de locaux; support technique; entente de reconnaissance des acquis."

Par ailleurs, les commissaires suggèrent que les activités réalisées dans le cadre de cette mission, par des professeurs et autres "personnels" devraient être considérées comme faisant partie de leur tâche normale.

8.8 C'est sous ce même angle de la concertation qu'est abordée la relation entre les programmes de formation offerts et les besoins des régions.

A ce chapitre la Commission soumet en effet que la formation offerte, et "spécialement la formation de type professionnel", doit être articulée aux besoins spécifiques des régions pour en favoriser le développement aussi concrètement que possible.

8.9 En fait, pour la Commission Jean, la clé de l'ouverture au milieu c'est une plus grande autonomie pour les établissements d'enseignement; la Commission le réitère tout au long de son rapport et en rappelle souvent les études récentes sur le même sujet; parmi celles-ci le Rapport Jean cite, entre autres, les propos de la Commission Angers dont il extrait notamment le passage suivant qui mérite d'être cité intégralement dans le cadre de notre étude:

> "En fait, l'autonomie est de plus en plus reconnue comme un principe de gestion applicable à toute organisation et qui vise à rapprocher les décisions de leurs lieux de réalisation et d'impact. Ainsi formulée, cette notion d'autonomie est indissociable de celle de responsabilité qui s'appuie sur une préoccupation constante des résultats à produire en fonction des besoins des usagers et de l'évaluation de leur satisfaction. L'autonomie est également une condition de la solidarité, c'est-à-dire de cette disponibilité à partager des ressources, disponibilité essentielle à la viabilité de la coordination."(17)

---

(17) Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire p. 88 - 89.

8.10 En insistant pour que soit revalorisée et concrétisée la mission communautaire des maisons d'enseignement, la Commission Jean réassume donc les principes mis de l'avant par les rédacteurs du Rapport Parent, principes sur lesquels s'est appuyée partiellement la réforme scolaire des années soixante et principes qui appellent aujourd'hui à des relations CEGEP-MILIEU renouvelées, accentuées et enrichies à la lumière de l'expérience passée.

## 9. Conclusion

### 9.1 Que devrait être le cégep par rapport à son milieu d'après les textes officiels?

La réponse à cette question est donc équivoque, du moins si on en juge d'après les écrits publics que nous avons examinés: en principe le cégep devrait "appartenir" à son milieu et se définir autant par cette appartenance que par celle de l'État et de ses intermédiaires locaux; mais, en réalité, la loi elle-même est quasiment muette sur ce point.

Au fil du temps, d'un document officiel d'orientation à l'autre, la relation CEGEP-MILIEU est souhaitée, appuyée, définie, rappelée; c'est qu'un écart apparaît entre les intentions et les réalisations, que les moyens ne sont pas ajustés aux fins idéales officiellement visées, que le discours et les faits ne correspondent pas l'un à l'autre. Pour tout dire, aucune véritable mission claire et précise n'a été donnée aux cégeps quant à leur rôle particulier à l'égard de l'ensemble de leurs communautés locales et régionales respectives.

En autant en effet que la lecture de ces documents officiels de base permet de retracer un tant soit peu l'évolution de la relation CEGEP-MILIEU depuis une quinzaine d'année il en ressort clairement que c'était là une relation souhaitée aux premières heures de la réforme sco-

laire qui a donné naissance au cégep, que ce souhait demeure toujours vivace aujourd'hui mais, aussi, qu'il s'agit là d'un souhait.

## 10. Résumé

L'assemblage des principales pièces du puzzle qui nous ont été fournies jusqu'ici, présente sommairement comme suit le tableau des relations CEGEP-MILIEU "sur papier":

10.1 Les auteurs du Rapport Parent ont clairement exprimé la volonté que le cégep soit géré par une corporation publique reflétant les caractéristiques socio-économiques de sa région, région dans laquelle il doit s'enraciner véritablement et région pour laquelle il doit constituer une source de développement social, économique et culturel pour les divers "segments" de la population qui la composent.

10.2 De la même façon, le Document d'éducation no 3 réitère cette volonté que le cégep appartienne à son milieu, cela par la composition de son conseil d'administration où le milieu doit être justement représenté et, aussi, par la vocation particulière que le cégep se définit au niveau de l'enseignement, cette vocation devant s'ajuster aux réalités socio-économiques de la région où ce dernier est implanté.

10.3 Le Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps renouvelle l'essentiel de ces "volontés" et réaffirme la nature de bien collectif du cégep, considérant en conséquence l'accessibilité aux ressources collégiales comme un droit collectif et non comme un privilège facultatif.

10.4 En fait, le rapprochement cégep-milieu a été et est encore réclamé de façon plus ou moins accentuée par toute une série de textes officiels, documents qui constituent les fondements philosophiques du cégep pour certains et qui l'engagent vers un avenir souhaitable pour d'autres.

10.5 De documents d'orientation en documents de réflexion, deux idées majeures persistent:

1) la raison d'être, la mission première du cégep est éducative, mais éducative au sens large, entendu dans le sens d'une véritable éducation permanente destinée à toute les communautés;

2) parallèlement, le cégep est une institution publique, à laquelle cette même communauté doit prendre part: elle en est donc responsable autant que bénéficiaire.

10.6 Au fil des ans et des textes ayant des incidences juridiques directes pour les cégeps, le rôle de liaison avec le milieu dévolu aux conseils d'administration des cégeps, qui devait permettre une forme d'appartenance et d'appropriation officielle par le milieu, a perdu en importance et en signification; plus, la loi elle-même ne donne pas aux cégeps une véritable "mission" en matière de relations avec le milieu.

10.7 Un écart notable existe donc entre les fins visées dans les textes d'orientation officiels et les moyens concrets

mis à la disposition des cégeps et du milieu pour les atteindre.

10.8 Pour conclure, la mission communautaire des cégeps relève du discours d'intentions bien davantage que d'une volonté politique claire et ferme.

## deuxième chapitre

# TABLEAU DE LA RELATION CEGEP-MILIEU

## 1. Définitions préliminaires

1.1 Avant d'examiner comment l'appartenance du collège à son milieu a concrètement été vécue dans le réseau collégial, il nous apparaît nécessaire à ce moment-ci de préciser notre pensée relativement au concept de "milieu".

Que l'on parle de communauté, de collectivité ou de milieu, en les qualifiant ou non de local ou de régional, on réfère dans tous les cas à une notion plus ou moins abstraite qui se prête mal à l'analyse et qui est peu opérationnelle.

C'est pourquoi, aux fins de la présente étude, nous nous inspirerons des travaux de la Direction générale de l'enseignement collégial et de son service de la recherche et du développement qui publiaient récemment un document intitulé: Les territoires des cégeps et les régions de l'enseignement collégial public.

1.2 Rappelant les étapes qui ont eu une implication sur l'organisation territoriale des cégeps, le document souligne que le réseau collégial "ne s'est pas encore doté d'un système régional et sous-régional, ni même rattaché à quelque système régional que ce soit" (18)

---

(18) P. 9

Toutefois, lors de l'implantation des collèges, la mission des collèges a utilisé comme système régional de référence le système des régions administratives scolaires du ministère de l'Éducation et, en 1971, celui-ci tentait une opération volontaire de regroupement régional des collèges en ayant pour référence, cette fois, les régions administratives du gouvernement définies par le ministère de l'Industrie et du Commerce.

En outre, d'autres regroupements ont été essentiellement d'ordre administratif comme le cas, par exemple, de certains cégeps régionaux.

A ces divisions territoriales, le Service de la recherche et du développement de la DGEC a ajouté d'autres variables importantes telles la provenance de la clientèle étudiante, les conditions socio-économiques liées à la localisation et l'aspect géographique.

Toutes ces données ont été rassemblées pour effectuer un découpage territorial double soit: le territoire de chaque cégep et la réunion de ces territoires en régions collégiales.

1.3 En ce qui concerne les "régions collégiales, celles-ci correspondent sensiblement aux "régions administratives" déjà utilisées par le gouvernement; quant aux "territoires des cégeps", ils se rapprochent des "zones de recrutement" de chaque cégep.

Le mérite de cette étude c'est d'avoir eu pour principe général de respecter les choix déjà faits par les principaux acteurs du "milieu" de l'enseignement collégial public soit: les étudiants et le milieu socio-économique.

Ce principe nous semble par ailleurs cohérent avec les concepts "d'appartenance et d'appropriation" qui imprègnent les documents de base concernant l'enseignement collégial et qui définissent la relation CEGEP-MILIEU.

Ainsi, le milieu "local" serait donc celui du territoire du cégep, c'est-à-dire celui où se recrute principalement la clientèle étudiante; quant au milieu "régional", c'est celui de la région administrative gouvernementale, c'est-à-dire celle qui est basée sur "des spécificités et des potentiels" propres à une région, surtout au plan économique et social.

1.4 Pour ce qui est des termes de "communauté" et de "collectivité", nous leur prêterons une signification semblable à celle de "milieu", particulièrement lorsque l'insistance sera mise sur le fait que le "milieu" c'est avant tout un regroupement de personnes et pas seulement un "environnement" global qui comprend cet élément humain entre autres choses; nous préférerons le terme de collectivité pour ce qui est du niveau régional et celui de communauté pour le niveau local.

1.5 Cet exercice préliminaire de définition nous permet donc en plus de son utilité méthodologique même de constater

premièrement que chaque collège dispose déjà de plusieurs données utiles sur le milieu dans lequel il est implanté et que, conformément aux orientations du Livre blanc sur l'enseignement collégial, le ministère de l'Éducation avait entrepris des études préliminaires précises sur la question du développement des relations CEGEPMILIEU.

Ces perspectives sont porteuses d'avenir mais elles dénotent, par le fait même, à quel point les éléments véhiculés jusqu'à maintenant par le discours officiel ne sont pas faciles à opérationaliser.

1.6 C'est ainsi que malgré les précisions que nous apportent les notions de "territoire" et de "région" collégiales pour mieux cerner la réalité du "milieu", on ne saurait s'y limiter exclusivement il s'en faut.

Il existe en effet d'autres dimensions importantes rattachées à cette notion; on peut penser par exemple au milieu créé par le partage d'intérêts communs, de traits culturels ou autres; on peut parler notamment du milieu anglophone ou de celui des affaires, du milieu universitaire, familial ou professionnel.

De plus, le "milieu" devient une réalité différente selon que l'on se trouve à Montréal, St-Jérôme, Trois-Rivières ou Gaspé, c'est-à-dire selon que l'on se trouve en zone fortement, relativement ou peu urbanisée, selon que la concentration de la population est forte ou faible sur

un territoire plus ou moins vaste, etc. Il apparaît à ce point de vue que la densité de la population complique significativement la relation CEGEP-MILIEU, surtout lorsque plusieurs collèges occupent un territoire commun. D'autre part, il semble que là où la population est plus éparpillée sur un territoire relativement vaste, le milieu est plus facilement défini par l'intermédiaire de son "lien géographique" (voir aussi troisième chapitre, point 3.4).

1.7 Non seulement le "milieu" est une réalité complexe qui fait intervenir de multiples facteurs mais, par surcroît, il faut y relier le phénomène de l'identification, du "sentiment" d'appartenance et d'appropriation qui est vécu par le milieu et le cégep de façon différente. C'est ainsi que tel cégep peut manifester une grande ouverture envers son milieu mais que ce dernier peut, pour diverses raisons, ne pas s'identifier à "son" cégep et ne pas se l'approprier dans les faits.

Car l'appartenance du cégep à son MILIEU n'est effective que s'il y a appropriation concrète par le milieu de son cégep; l'appartenance légale, si elle fait peu de doute ici, ne devient une appartenance de fait que si le milieu en arrive à se "sentir" propriétaire de son cégep et que ce droit et ce sentiment se traduisent par des actions qui viennent lui donner vie.

L'appartenance du CEGEP à son MILIEU suppose donc d'une part que le cégep offre clairement et concrètement ses

ressources et ses services à son milieu et que ce dernier réponde favorablement à cette ouverture mais, d'autre part, cela suppose également que le milieu n'a aucune hésitation à demander les ressources et les services qu'il sait disponibles à son cégep, sachant que ce dernier répondra favorablement à cette demande.

L'appartenance est donc en quelque sorte proportionnelle à l'appropriation et la relation CEGEP-MILIEU inclut naturellement ces deux éléments complémentaires.

1.8 En conclusion nous dirons alors, sans en faire une définition formelle et forcément limitative, que le milieu c'est, pour un cégep: l'ensemble des personnes à qui il offre ses ressources éducatives ou autres, l'ensemble des personnes qui font appel à celles-ci telles qu'elles sont offertes ou non, sans oublier les personnes physiques ou morales directement concernées par la présence et le développement de ces ressources dans "un" cégep particulier. Autrement dit, pour nous, le milieu est dans une certaine mesure ce qu'un cégep veut bien identifier comme tel mais, surtout, il est identifiable à l'ensemble de ceux qui désirent s'approprier un cégep donné; le milieu, c'est ceux à qui le cégep veut appartenir et ceux qui s'approprient le cégep; ce n'est pas une question de simple géographie ni une réalité immuable, c'est un amalgame de l'appartenance et de l'appropriation.

C'est de la relation entre ce milieu et le cégep dont nous allons maintenant tracer les grandes lignes du portrait actuel.

## 2. Vigueur de la relation

2.1 A la lumière de certains faits, il apparaît d'abord clairement que le réseau collégial a eu d'heureuses initiatives pour affirmer sa vocation dans le domaine du développement régional et du soutien aux communautés locales.

En effet, malgré des obstacles de toutes sortes, les cégeps peuvent comptabiliser plusieurs points dans la colonne des actifs du bilan d'une mission communautaire qu'ils n'ont jamais vraiment reçue; nous en retiendrons ici l'essentiel.

2.2 Une clientèle adulte en hausse constante.

Bien que le nombre des inscriptions dans les quarante-six services d'éducation des adultes des collèges publics soit loin de rendre compte à lui seul du degré d'ouverture des collèges envers leur milieu, il n'en demeure pas moins que ces services constituent la porte d'entrée principale par laquelle le milieu autre que la clientèle étudiante régulière a accès au cégep.

Par conséquent, dans une certaine mesure, le nombre des inscriptions au Service d'éducation aux adultes constitue un moyen d'évaluer l'attrait que le cégep exerce sur son milieu. Or, ce calcul montre un accroissement rapide de la clientèle étudiante adulte au cégep. A cet effet, la Commission Jean avance les chiffres suivants:

> "L'accroissement de la clientèle des cégeps est encore plus marqué, celle-ci passe de 8 000 à 32 800 adultes de 1967-1968 à 1970-1973, soit une augmentation de 40%. En 1980-1981, elle était de 56 000.(19)

Il s'agit donc là d'une réussite marquante pour les cégeps qui ont su s'ajuster à certains des besoins "scolaires" de ce type de clientèle malgré des moyens réduits.

2.3 Le choix des enseignements

En ce qui concerne la relation entre les programmes professionnels offerts par les cégeps et les profils socio-économiques des régions, on note, de façon générale, que cette relation est raisonnablement satisfaisante, ceci malgré certains écarts qui s'expliquent souvent par des circonstances historiques particulières et le niveau des études collégiales lui-même.

En effet, malgré l'absence d'une véritable politique québécoise de main-d'oeuvre, on peut constater que la concertation COLLÈGE-MILIEU, à défaut d'être systématique et normalisée, a tout de même été suffisante pour assurer une adéquation minimale entre les programmes offerts au cégep et les besoins économiques régionaux les plus visibles.

---

(19) Rapport de la Commission Jean p. 31

Il faut dire que cette adéquation n'est pas facile à déterminer, surtout dans les grandes régions de Montréal et de Québec. En tout état de cause, on constate que le cégep de la Gaspésie offre des programmes en rapport avec les ressources marines, que le cégep de Trois-Rivières offre un programme en technologie du papier, que le cégep de Rimouski dispense des enseignements relatifs à la navigation maritime, que le collège de l'Abitibi-Témiscamingue offre des cours en technologie forestière et minérale, que le collège de la Région de l'amiante dispense des programmes dans ce dernier domaine, et la liste pourrait s'allonger.

A l'inverse, on ne pourrait pas citer plusieurs cas de collèges offrant des programmes que d'autres devraient selon toute évidence assurer à leur place; en regard du profil socio-économique particulier des régions, il n'y a pas d'exemples flagrants d'inadéquation de cette nature.

Au niveau du choix des enseignements, on peut donc se montrer relativement satisfait du rapport COLLÈGE-MILIEU, ceci d'autant que ces rapports tendent actuellement à être renforcés à ce point de vue.

2.4 Mise à la disposition des locaux et équipements physiques.

Selon une enquête récente menée pour le Conseil des collèges par Raynald Côté au sujet du développement des services aux étudiants, selon aussi une étude menée par la

DGEC en 1980 auprès d'un échantillon de seize collèges sur le rôle du cégep dans sa communauté, et de l'avis de la Fédération des cégeps à l'occasion de Cégepdix, c'est au niveau de la mise à la disposition des locaux et des équipements sportifs que les collèges publics ont démontré la plus grande ouverture au milieu. C'est également à ce niveau que la concertation avec les organismes municipaux et scolaires est la plus avancée.

Par ailleurs, ces ressources physiques profitent généralement à la communauté locale au moindre coût possible, les cégeps ne cherchant généralement pas à faire des profits au moyen de ces offres d'équipements.

Le cégep est donc assez souvent un centre de ressources physiques pour le milieu qui l'entoure; les locaux les plus disponibles dans le cadre de cette ouverture sont ceux reliés aux sports, aux arts, aux réunions et aux cours du soir.

2.5 Le support à l'épanouissement social et culturel du milieu.

Les interventions des cégeps dans les domaines social et culturel sont hatibuellement complémentaires aux activités des organismes dynamiques du milieu; c'est du moins ce que l'enquête de la DGEC dont nous parlions plus haut suggère.

D'après le coup de sonde fait par la DGEC sur cette question, ce rôle complémentaire est joué surtout par les cégeps situés dans les agglomérations d'importance; ailleurs le cégep peut être mené à jouer un rôle de suppléance qui va davantage dans le sens du cégep "communautaire". Dans l'un et l'autre cas, les interventions des cégeps revêtent des formes très diverses, allant de la radio éducative à l'organisation de garderies.

Le Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps en fait d'ailleurs état, succinctement:

> "Dans plus d'un cégep, cependant, des initiatives intéressantes ont été prises, dont on pourrait s'inspirer avec profit, tout en recherchant les solutions les plus fécondes. Ici, c'est un ciné-club ou une manifestation artistique; là, une entreprise de radio communautaire; ailleurs, un service de garderie ou de rapports d'impôts, ou encore de consultation individuelle, d'information, de documentation. A cet égard, il faudra tirer des leçons de l'expérience dynamique de certains cégeps anglophones, dont les traditions particulières les rendent plus sensibles aux besoins du milieu." (20)

De façon générale, ces activités sont le fruit d'initiatives spontanées de la part de personnes ou de groupes particulièrement sensibilisés à une question précise; l'actif du bilan des collèges tient donc ici au fait que

---

(20) P. 44

les initiatives de "la base" ont été fréquemment reconnues et encouragées par les collèges.

2.6 Des expériences porteuses d'avenir.

2.6.1 Une analyse de la Commission Jean fait apparaître les cégeps comme un terrain "d'expériences concrètes" très intéressantes en ce qui concerne la dimension de ressource éducative pour le milieu par laquelle certains cégeps ont voulu se définir davantage. A cet effet, la Commission souligne que dans plusieurs cégeps on retrouve:

- des programmes de retour aux études pour les femmes;
- des expériences de jonction travail/école:
  - . programmes de formation à la gestion pour la PME;
  - . programme créé en collaboration avec l'industrie de l'aéronautique;
  - . programme de recyclage pour les infirmières;
  - . protocoles d'entente cégep/U.P.A. régionale;
- des expériences de jonction école/milieu associatif:
  - . programmes de formation en collaboration avec une radio communautaire, une coopérative d'habitation...;

. organisation de sessions de travail avec une association d'assistés sociaux;

. poursuite d'une série de projets éducatifs avec les retraités et préretraités d'un quartier;

- le programme "pédagogie-milieu": dans certaines disciplines, les travaux des étudiants sont orientés vers les réalités et les besoins du milieu.(21)

C'est ainsi que, pour la Commission, les deux axes de l'expérimentation entrepris au collégial dans une perspective d'ouverture au milieu sont la formation sur mesure et l'éducation populaire.

2.6.2 Du côté de la formation sur mesure, c'est surtout le rapprochement avec les entreprises qui a retenu l'attention des services d'éducation des adultes des cégeps. Un exemple? La Commission Jean cite celui-ci:

> "Une expérience en particulier est généralement retenue comme ayant été à l'origine des opérations de formation sur mesure. Il s'agit du Service de perfectionnement et d'assistance technique (S.P.A.T.), rattaché au S.E.A. du cégep de Valleyfield. Ce service, qui a surtout fonctionné de 1974 à 1976, présentait plusieurs traits originaux, il dispensait des services de consultation et de formation aux entreprises de la région, et les industries déboursaient les

(21) P. 383

coûts de formation de telle sorte que le service s'autofinançait."(22)

Des noms d'entreprises? La Commission nomme, entre autres: Imperial Tobacco, Dominion Textile, l'Alcan, le Mouvement des caisses populaires et d'économie Desjardins, Pratt et Whitney.

Les cégeps sont donc loin d'avoir été indifférents face aux besoins de formation ressentis par les entreprises du milieu; ils se sont intéressés de près à la formation reliée à l'emploi et ils ont cherché à développer des stratégies pédagogiques ajustées aux besoins des groupes et des individus

2.6.3 Quant à l'éducation populaire, comme nous le mentionnions déjà plus haut, elle compte plusieurs bons points à son actif dont, notamment, celui d'une approche "décolarisée" de la formation.

A ce sujet, une enquête de la Fédération des cégeps, précise:

"...toutes les activités offertes à ces diverses clientèles regroupées ont un profil commun différent de celui de la clientèle atomisée: méthode pédagogique davantage "sur mesure" ou

---

(22) P. 381

> "flexible" ou adaptée à des "situations concrètes" de groupes sociaux, ou centrée sur "l'action" (plutôt que la connaissance); appartenance des usagers à des groupes; origine du projet se situant dans la relation du collège avec le milieu; durée d'activité variable; concertation multi-organismes; effet d'entraînement spécifique sur des groupes semblables; résultats qui ne se résument pas uniquement à l'apprentissage et débouchent plus souvent sur des initiatives concrètes des usagers." (23)

Le réseau collégial a donc réussi à mettre au point des instruments pédagogiques susceptibles de l'aider à jouer plus efficacement son rôle communautaire.

Il est utile de mentionner également que certains cégeps, tels Rosemont et Limoilou, ont créé, par voie de politique interne officielle, un service d'éducation populaire proprement dit; l'éducation populaire n'est donc pas ignorée dans le réseau collégial et certains cégeps y ont consacré beaucoup d'énergie.

2.7 La relation COLLÈGE-MILIEU: une préoccupation importante pour les membres des conseils d'administration de cégep.

---

(23) Source: Fédération des cégeps. L'éducation populaire au cégep. R.E.P.O., avril 1980, p. 113-119.

D'après une enquête menée récemment par le groupe CONNEXE pour le compte du Conseil des collèges, il est clair que la relation COLLÈGE-MILIEU demeure une préoccupation importante à ce niveau d'intervention. En effet, selon cette recherche, la question des rapports entre le cégep et son milieu se place immédiatement après celles des finances et de l'administration quand on demande aux différents membres des conseils d'administration de cégep "quel est le problème auquel ils ont consacré le plus d'efforts"?

Il est donc clair que c'est là un des sujets souvent considérés par les diverses personnes siégeant aux conseils d'administration des cégeps; il est important d'en prendre note car, malgré le fait que ces délibérations ne débouchent pas nécessairement sur des faits concrets, il n'en demeure pas moins qu'elles ont lieu et que cet aspect de la vocation des cégeps reste présent à l'esprit de ceux qui ont la charge officielle des collèges publics.

Ces mêmes personnes considèrent par ailleurs que "le rôle le plus important que doit remplir le conseil d'administration" d'un cégep est après la bonne administration du collège", "d'ajuster et d'adapter la politique du gouvernement aux nécessités locales."

Sans aller dans de fines interprétations, cette perception du rôle du C.A. n'en constitue pas moins une approche ouverte sur la mission communautaire des cégeps et il

y a lieu d'enregistrer le fait à l'actif de notre bref bilan.

2.8 L'intégration au milieu: une évaluation positive de la part des membres des conseils d'administration de cégep.

L'enquête du groupe CONNEXE dont nous venons de faire mention révèle également que les membres des C.A., de façon générale, évaluent l'intégration de leur collège à leur milieu de façon positive.

En fait, la majorité des répondants à l'enquête du groupe CONNEXE ont répondu que leur collège était "assez bien intégré à son milieu" (52%) alors que certains ont estimé que leur collège était "très bien intégré à son milieu" (16%).

Sans aller plus loin dans l'interprétation de ces chiffres, on peut toutefois les noter comme un indice de relative satisfaction et les inscrire dans notre bilan à titre de "perception" positive de la part des membres du C.A.; les multiples significations du mot "milieu" imposent cependant ici une certaine prudence quant à l'interprétation de ces données puisque certains ont pu limiter l'application de ce terme au milieu "interne" de leur collège respectif.

2.9 Autres actifs particuliers à souligner.

A l'actif du bilan des relations CEGEP-MILIEU, il y a

lieu également de faire ressortir le fait que plusieurs cégeps ont eu le souci, en maintes occasions et à divers points de vue, de répondre à certaines demandes du milieu comme de lui offrir un certain nombre de services, ceci à une échelle qui n'est pas généralisable à l'ensemble du réseau mais qui n'en demeure pas moins à souligner.

C'est ainsi que certains collèges ont été amenés à prolonger leurs activités d'enseignement ou leurs services de consultation et d'aide personnelle dans de multiples directions hors de leurs murs; quelques-uns mettent à la disposition du public leurs facilités d'hébergement; d'autres encore ont des ententes formelles avec d'autres organismes d'aide et de support à la communauté; certains comblent également les besoins particuliers à certains groupes de la communauté (personnes âgées, mères au travail, etc.).

Il y a lieu de souligner également les services fournis aux P.M.E. du milieu et ce qui a trait à la recherche appliquée mise de l'avant dans certains cégeps; de la même façon, certains groupes de citoyens ont profité de la recherche-action faite dans un bon nombre de collèges.

Le fait que ces pratiques soient plus ou moins répandues à travers le réseau collégial ne doit pas nous faire oublier qu'elles existent bel et bien et que plusieurs

cégeps, en maintes occasions et dans maints domaines, ont eu le souci de répondre à plusieurs besoins de leur milieu.

## 2.10 Conclusion

Nous n'avons pas cru nécessaire ici d'essayer d'établir une liste exhaustive qui ferait état de chacune des actions positives spécifiques entreprises dans le cadre de l'action communautaire des cégeps, nous limitant à un survol de la situation dans son ensemble.

Il ressort de ce premier examen que l'appartenance des cégeps à leur milieu et l'appropriation par celui-ci de ceux-là est loin d'être négligeable; il est vrai, sans doute, qu'un écart marqué subsiste entre les déclarations d'intentions qui définissent la mission idéale des cégeps et l'incarnation dans la réalité de ce projet théorique; toutefois, il n'en demeure pas moins que la relation CEGEP-MILIEU en est une qui s'est effectivement réalisée sur plusieurs points et qui a été maintenue de plusieurs façons, qu'elle s'est enrichie au fil des ans, laissant présager un renforcement à plusieurs points de vue.

Il y a d'ailleurs lieu de souligner que la vigueur de la relation CEGEP-MILIEU est d'autant plus digne de mention que la loi n'oblige en rien les collèges à ce propos et, en même temps, que les moyens nécessaires à cette forme d'intégration ont été accordés davantage à la maigreur de la loi qu'au discours d'intentions. En ce sens d'ailleurs un jugement de valeur à l'égard des cégeps serait injustifié: pour accomplir une mission il faut d'abord l'avoir clairement reçue.

## 3. Insuffisances des liens

3.1 Malgré le discours maintes fois réaffirmé sur la dimension communautaire du cégep, celle-ci s'est cependant incarnée à titre de fonction accessoire des cégeps; autant le gouvernement que les cégeps et le milieu le reconnaissent explicitement; l'unanimité de leurs propos nous a semblé suffisamment éloquente pour nous dispenser d'une enquête méticuleuse qui, devant ce constat général, ne s'avérait pas utile, ceci d'autant plus que plusieurs données fiables sont déjà disponibles sur ce sujet. Ceci explique aussi que, souvent, nous puisions à la source de textes déjà connus les données rassemblées ici.

3.2 Déjà en 1970, le directeur général du cégep de Sherbrooke avait cru bon recenser une série de difficultés à résoudre pour que puisse se vivre concrètement la mission communautaire suggérée aux cégeps, ceci en même temps qu'il mettait en évidence le fait que la relation CEGEP-MILIEU n'avait pas été considérée avec beaucoup d'attention lors de la phase d'implantation des cégeps et, qui plus est, que les cégeps n'avaient pas été outillés pour s'intégrer à leur milieu.(24)

---

(24) Voir Prospectives, sept. 1970, p. 275 et suivantes.

3.3 La Fédération des cégeps, dans le rapport préliminaire de Cégepdix, où est fait le bilan des "Réalisations des cégeps depuis 10 ans", rend elle aussi le même son de cloche lorsqu'elle remarque officiellement: "c'était le voeu des membres de la Commission d'enquête sur l'éducation (Rapport Parent) de voir le cégep s'intégrer dans son milieu. On peut dire qu'en dix ans, ce voeu n'a pas été tellement exaucé malgré un rappel en ce sens à quelques reprises"... (25)

Un peu plus loin la Fédération précisait par ailleurs que, à part ce qui avait été dit au sujet de l'éducation aux adultes, il était évident que très peu de choses avaient été faites pour ouvrir davantage le cégep au milieu." (26)

3.4 De la même façon, Pierre Lucier a résumé les "tendances et orientations du symposium cégepdix" à propos de la vocation communautaire des cégeps en disant ceci:

> "...sans doute faudra-t-il aussi définir avec plus de précision le concept même de "collège". En particulier, on devra dire avec plus de netteté si le cégep québécois a une vocation de "collège communautaire", avec ce que cela implique d'insertion dans l'animation de la vie

---

(25) P. 14

(26) P. 15

> du milieu. D'énormes conséquences découleraient d'une telle option, aussi bien pour les critères d'admission que pour l'organisation de l'éducation permanente, aussi bien pour l'élaboration des programmes et des activités que pour la coordination des ressources du collège avec les autres ressources éducatives du milieu. Comme on sait, la mission d'un collège communautaire embrasse ordinairement l'ensemble des besoins d'éducation permanente du milieu dans lequel oeuvre le collège et, de ce fait, entraîne souvent certaines formes de "déscolarisation" de ses activités. En intégrant le cégep dans la séquence hiérarchique des niveaux d'enseignement, on limitait évidemment ses possibilités de faire fonction de vrai collège communautaire. Peut-être n'y a-t-il pas lieu de s'engager dans de telles voies. D'ailleurs, quand ils parlent d'éducation permanente pour l'ensemble de la population, certains font si peu confiance à l'actuel système scolaire qu'ils préféreraient confier à des instances non scolaires la responsabilité d'organiser l'éducation permanente dans le milieu! Quoi qu'il en soit, les revendications que nous avons entendues ici à propos du service au milieu inviteraient à pousser plus avant notre réflexion sur la nature du collège: histoire de savoir comment et jusqu'à quel point les cégeps sont concernés."(27)

Dix ans après l'implantation des cégeps, le "service au milieu" est donc encore affaire de réflexion et de revendications, un projet encore relativement vague et lointain mais un projet tout de même.

---

(27) Prospective - Décembre 1977 - page 237

3.5 "Le cégep est-il un collège communautaire?" C'est la question que pose André Thibault dans la revue Prospective de février 1977. Après avoir montré que l'idée du "community college" nous venait des États-Unis et du Canada anglais, en bonne partie du moins, et après avoir rappelé que ce concept avait sa place dans la définition du cégep, ce chercheur constate lui aussi:

> "Nous pourrions multiplier les chiffres et les témoignages, et la conclusion serait la même: le cégep n'est pas encore un "collège communautaire". Rien d'ailleurs de scandaleux dans ce fait puisque l'histoire des cégeps est jeune. (28)

Dans son article, A. Thibault réfère à une enquête qu'il a réalisée en 1975 auprès de dix-neuf collèges; après avoir interrogé six groupes témoins dans le réseau collégial, l'auteur conclut:

> "Nous avons cru noter une sorte d'hésitation à qualifier de communautaires les collèges d'enseignement général et professionnel: il nous a semblé que dans les cégeps qu'on a pourtant voulu distincts des institutions qui les ont engendrés, se profile encore, confuse mais contraignante, l'image des collèges classiques, des instituts de technologie et autres. La perception du cégep comme collège communautaire

---

(28) P. 50

> n'est pas le lot du plus grand nombre chez les auteurs que nous avons consultés." (29)

3.6 En 1978,le gouvernement fera écho à ces perceptions à l'occasion de la publication du Livre blanc sur l'enseignement collégial.

Dans la première partie du document, le gouvernement pose un "diagnostic sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial"; toutefois, et curieusement, la question de l'ouverture du cégep à son milieu n'y est pas discutée. Il faut se rendre à la fin de la seconde partie du Livre blanc pour apprendre, sans trop de préavis, que "le gouvernement se propose, enfin, d'encourager les cégeps à développer leurs services généraux à la collectivité"; (30) c'est à ce moment qu'est brossé un rapide bilan de situation en deux courtes phrases:

> "Sur ce terrain, avouons-le, les réalisations ont été jusqu'ici plutôt modestes. Alors que l'éducation aux adultes compte déjà à son actif une gamme variée de cours crédités et d'activités de formation socio-culturelle, les initiatives de services à la collectivité sont encore embryonnaires."(31)

---

(29) Idem p. 51

(30) P. 43

(31) Idem

Précédemment, en parlant du projet "d'une véritable éducation permanente", le document gouvernemental posait indirectement le même jugement en disant, au mode conditionnel:

> "Serait aussi réaffirmé cet aspect majeur de la mission des cégeps: être, dans leur communauté respective, des centres de rassemblement, de rayonnement et de ressourcement éducatif, des ferments d'enrichissement socio-culturel."(32)

Ces "invitations", ces "encouragements" et ces "volontés de promotion collective" manifestés dans le Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps parlent d'eux-mêmes: réaffirmer une mission c'est chercher à la concrétiser, à la définir en tant que mission proprement dite.

3.7 Dans son rapport annuel 1979-1980, le Conseil supérieur de l'éducation constate, plus durement:

> "Nos consultations et nos observations nous ont permis de constater qu'on reproche aux organismes scolaires d'utiliser les organismes extra-scolaires pour se recruter une clientèle. On leur reproche d'être trop loin des préoccupations locales et régionales. On leur reproche de fournir des ressources humaines incapables de s'adapter quand elles ne sont pas simplement

---

(32) Idem

> incompétentes. On leur reproche d'imposer leurs programmes, leurs méthodes éducatives et leurs normes administratives sans tenir compte des besoins particuliers des organismes extra-scolaires, sans considérer la valeur de leurs activités éducatives.
>
> Les institutions scolaires refusent, de leur côté, d'être réduites à un mécanisme de distribution de ressources. La tendance à l'impérialisme et au paternalisme des premières années du financement gouvernemental de l'éducation des adultes dans les institutions publiques semble céder la place à une clarification de la mission et des rôles propres à ces institutions. Le souci de la promotion individuelle prévaut chez-elles avec la préoccupation de la coordination et du développement des activités et des services scolaires. On retrouve parfois la préoccupation, sous une forme timide, de services à la collectivité suscités par le souci de la promotion et du développement collectif.(33)"

A la décharge des collèges il y a lieu de rappeler l'absence de politique précise concernant la relation CEGEP-MILIEU; de plus, cette tendance à l'uniformisation et à la normalisation n'est pas imputable aux seuls cégeps, loin de là.

En fait, où en est-on avec l'éducation permanente au Québec?

---

(33) P. 170

La Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation répond:

> "Les nombreux débats et les nombreux écrits ont précisé les conditions d'émergence du concept. Ils ont retracé les étapes de son évolution. Différentes définitions ont été tentées... Quelques finalités ont été définies et partagées mais la plupart ont suscité des résistances. Certains ont cherché à traduire l'idé en projet. Des rapports d'études ont été écrits. Des recommandations ont été formuléesQuelques réformes ont été entreprises. Ces ré formes ont suscité des critiques. On est revenu à la définition du concept, pour le dépasser avant même de l'avoir épuisé." (34)

Ce point de vue recoupe ceux que nous avons examinés jusqu'à maintenant: le cégep n'est pas cette "chose du milieu" qu'il devait être à l'origine et il cherche toujours sa voie pour jouer ce rôle qu'on avait souhaité lui voir jouer.

3.8 L'Institut canadien d'éducation des adultes se montre pour sa part très sévère envers les collèges; son évaluation globale est la suivante:

> "Première constatation, sauf quelques exceptions, les mécanismes facilitant l'accès aux ressources éducatives brillent par leur absence dans les cégeps...

---

(34) P. 173

> Par ailleurs, là où de tels services existent, l'enthousiasme est refréné par la modestie des sommes consacrées à la promotion collective." (35)

D'après l'I.C.E.A. on peut évaluer à 0,1% du budget total d'un cégep les fonds alloués à de telles activités d'éducation populaire.

La position de l'organisme est donc claire: la démocratisation de l'enseignement et l'accessibilité aux ressources éducatives scolaires n'ont que partiellement été réalisées; près de vingt ans après le Rapport Parent l'éducation des adultes reste encore un projet, surtout au niveau de la "promotion collective."

3.9 Ce message sera repris deux ans plus tard par la Commission Jean. Nous avons déjà défini l'approche de la Commission dans la première partie de notre étude; aussi nous contenterons-nous ici de mettre en évidence le bilan général que celle-ci trace relativement à l'implication communautaire des cégeps. Concernant les objectifs de démocratisation et d'accessibilité en regard de l'éducation permanente, la Commission fait d'abord ressortir ce "décalage entre le droit et le fait" que nous avons signalé précédemment; son constat est d'autant plus lourd qu'il est le résultat d'une vaste consultation

---

(35) L'école publique et la promotion collective/octobre 1980/ p.12.

à l'échelon du Québec; pour l'essentiel, ce bilan est celui-ci:

> "Une perspective d'éducation permanente invite les individus et les collectivités à la prise en charge et à la maîtrise progressive de leur développement intégral dans les différentes situations de vie, professionnelle, familiale, sociale, civique ou autre. Or, tel qu'il est actuellement organisé, le système d'éducation au Québec offre peu de possibilités quant à cet aspect. Très tôt, la Commission a été amenée, par ses nombreuses consultations, à se pencher sur les insatisfactions de certains groupes et individus qui se reconnaissent peu ou pas du tout dans les rouages actuels de l'éducation des adultes...Malgré l'existence du droit inaliénable pour tous à l'éducation, la réalité montre qu'il existe un important décalage entre le droit et le fait."(36)

La Commission est donc forcée de conclure

> "... que la stratégie issue du Rapport Parent visant à égaliser les chances d'accès à l'éducation n'a pas complètement réussi. Bien que l'égalité d'accès ne signifie pas l'égalité des chances et, même si les inégalités sociales ne peuvent être corrigées par une politique de l'éducation des adultes, il faut au moins, contribuer à amenuiser certaines inégalités par des mécanismes correctifs. Le sondage que la Commission a effectué auprès des adultes démontre un lien réel entre la situation socio-économique et la participation à des activités éducatives."(37)

---

(36) P. 65

(37) p. 69

Malgré tout, la Commission n'en demeure pas moins convaincue que les cégeps sont un ferment pédagogique prometteur pour l'avenir de l'éducation permanente, ceci en raison de certaines expériences qui ont été et qui sont encore menées à ce niveau d'étude.

Toutefois, pour le moment, ces expériences demeurent quelque peu marginales par rapport aux activités "régulières" des cégeps; ainsi, seuls "quelques rares cégeps ont adopté une attitude de support à la promotion collective" (38) note la Commission; de plus, les restrictions budgétaires concernant l'éducation des adultes au cégep, surtout depuis trois ans, ont eu pour résultat de réduire ou de plafonner les activités relatives à ce secteur:

> "dans un pareil contexte, les interventions de formation sur mesure, déjà en butte à diverses normes administratives, donc au fonctionnement standardisé du système scolaire, s'essoufflent et se compriment." (39)

En résumé le bilan de la Commission Jean vient confirmer ce que nous avons eu l'occasion d'entendre répéter à mainte reprises: les secteurs correspondants à la vocation communautaire des cégeps sont des secteurs fragiles

---

(38) P. 382

(39) P. 383

et encore peu développés; l'idée même de l'éducation permanente accessible à tous en est une qui reste à s'imposer.

3.10 Ce rapide examen de la situation à travers des expertises connues nous a permis de constater que les relations CEGEP-MILIEU sont généralement perçues comme étant insuffisantes et qu'elles n'avaient pas connu le destin qui devait être le leur s'il n'en avait tenu qu'aux volontés exprimées dans les documents d'orientation officiels d'éducation.

Dans le cadre de ce chapitre consacré aux faiblesses du bilan de la relation CEGEP-MILIEU nous aurions pu relever un certain nombre de faits plus précis pour illustrer cette "insuffisance" à laquelle nous nous en sommes tenus; cependant, il nous est apparu arbitraire et problématique de distinguer entre ce qui est identifiable à des causes et à des effets sur un sujet de cette nature; ainsi par exemple, le peu de ressources financières consacrées aux services à la collectivité par les cégeps explique d'une certaine façon le peu de développement de ces services mais, d'un autre point de vue, c'est là l'effet d'une "cause" qui tient aux priorités budgétaires des cégeps, qui elles-mêmes découlent de la législation qui...

C'est pourquoi, au moment d'établir cette sorte de pas- f sif du bilan de la situation, nous avons préféré considérer d'abord la relation CEGEP-MILIEU en elle-même et montrer seulement plus tard sous quelles formes les "insuffisances" de cette relation sont les plus visibles et expliquent l'état de la situation en même temps qu'elles en sont le reflet.

En fait, ce dont nous avons rendu compte ici, c'est la distance qui sépare le projet des faits et la fin des moyens, distance reconnue comme telle, distance qui est celle qui existe encore entre le CEGEP et son MILIEU.

4. Étude de cas: entre l'appartenance et l'appropriation.

4.1 Il apparaît de mise, à ce moment-ci, de regarder de plus près deux démarches différentes mais complémentaires quant à l'ouverture du cégep à son milieu. Non pas que nous voulions porter des jugements de valeurs et attribuer des médailles; mais les leçons qu'on peut retirer de ces approches devraient permettre de mieux comprendre la complexité et les implications de ces relations qui se veulent de moins en moins marginales - ne serait-ce que le fait qu'il n'existe manifestement pas de Voie Royale quant à la concrétisation de solides rapports entre le collège et la communauté qui est la sienne.

Ces voies semblent toutefois clairement situées entre deux pôles majeurs: celui de l'appartenance et celui de l'appropriation; notre étude de cas met en lumière l'une et l'autre approche.

4.2 Le cégep de St-Jérôme: à l'écoute des besoins régionaux.

Une des lacunes relevées dans l'accomplissement du rôle communautaire du cégep se retrouve dans la difficulté de diagnostiquer les besoins réels de la population, pour lui proposer une forme d'intégration qui corresponde à ses attentes. Même s'il est, du moins physiquement, implanté dans une communauté, il apparaît risqué de déduire ou d'interpréter les "désirs" latents du milieu: en

conséquence, comme le faisaient remarquer les auteurs du "Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps (1978), on ne peut s'étonner du retard pris par les institutions collégiales à offrir des services pertinents.

La tâche n'était cependant pas démesurée, comme en fait foi l'exemple que nous avons décidé de retenir ici. Dans son chapitre intitulé "L'intégration du cégep dans le milieu", tiré du document de réflexion pour "Cégepdix": "Réalisations des cégeps depuis 10 ans, 1967-1977", la Fédération des cégeps notait: "Analyse des besoins: sans aller aussi loin que le cégep de St-Jérôme dans l'analyse sociologique du milieu, quelques cégeps ont tenté de mieux connaître les besoins de la population environnante afin d'offrir des services plus appropriés",(40) le cas du cégep de St-Jérôme apparaît donc tout indiqué pour vérifier dans quelle mesure cette analyse préalable constitue ou non une étape-clé pour l'établissement de liens solides entre le cégep et son milieu.

Au fil des ans, le cégep de St-Jérôme aura pu s'appuyer non pas sur une seule, mais bien sur trois démarches d'enquête visant à connaître les caractéristiques et les besoins du milieu, et le rôle qu'il pouvait y jouer. Dès 1973, une recommandation du rapport d'enquête sur l'administration du cégep de St-Jérôme, tiraillé par des conflits, propose ce qui suit: "Que le collège de

---

(40) P. 14

St-Jérôme, par son conseil d'administration et toutes ses composantes, définisse en priorité ses objectifs et ses orientations, en tenant compte des besoins et des particularismes de la région où il est installé." En d'autres mots, on recommande au cégep, qui se cherche un second souffle, de s'enraciner au sein de la collectivité environnante, pour se donner la solidité qui semble lui faire défaut à l'époque.

Au moment où la plupart des cégeps sont encore dans la phase de consolidation des aspects les plus apparents de leur mission pédagogique, les responsables de cette recherche, à St-Jérôme, énonçent ceci: "C'est l'effort que nous voudrions tenter au cégep: se donner une vue de la cité au moyen de recherches socio-économiques, démographiques, économiques et socio-culturelles de la région que nous desservons... Au lieu de poursuivre des objectifs généraux qui sont souvent abstraits, l'élaboration commune du territoire se propose d'être plus concret et objectif et partir du paysage humain qui nous concerne". Au yeux du directeur général du cégep, monsieur Claude Lalonde, "cette recherche a mis en lumière le fait que la communauté régionale en était une fort complexe et que pour travailler efficacement dans la région, il était important de s'impliquer dans les organismes régionaux."

Après cette prise de connaissance du milieu en général, il fallait saisir les désirs de la population devant cet outil potentiel que représentait le cégep. La concrétisation de ce cheminement permettait, trois ans plus tard,

la publication d'un imposant rapport de recherche intitulé: "Les attitudes et les attentes à l'égard du cégep de St-Jérôme: les principaux objectifs en étaient les suivants:

A) définir l'image que projette le collège dans la population;

B) apprécier la valeur des cours professionnels dispensés à St-Jérôme;

C) proposer quelques options professionnelles à offrir prochainement;

D) suggérer quelques modalités d'intégration du cégep de St-Jérôme au milieu régional qu'il dessert.

Ce désir d'appartenance du cégep suivait donc deux axes principaux: la réponse aux besoins régionaux via l'enseignement professionnel adapté au contexte, et l'intensification de la dimension "service", avec l'ouverture de cégep au milieu par les ressources qu'il pouvait mettre à contribution.

Probablement stimulé par ce qui pouvait être perçu comme une volonté d'ouverture du milieu, un organisme régional entrait à son tour dans la danse en proposant des mécanismes d'intégration: le Conseil régional des Laurentides publiait coup sur coup, en février puis en juin 1979, deux brochures intitulées "Opération-cégep: guide d'u-

tilisation des cégeps des Laurentides", et "Les cégeps de St-Jérôme et Lionel-Groulx: des outils pour le développement régional". Cette tentative concrète d'appropriation avait été rendue possible, au départ, par le fait que le cégep s'était montré disposé à s'intégrer au milieu: réaction qui venait confirmer le principe élémentaire selon lequel, pour que les gens finissent par accepter une idée ou un produit, il faut d'abord qu'ils aient conscience d'un besoin, qu'ils connaissent une façon de le combler et qu'enfin ils désirent se l'approprier.

Pour appuyer ces démarches exploratoires, les autorités du cégep ont par la suite énoncé les principes de base qui allaient guider leur action, de même que les réalisations pratiques venant répondre aux sentiments exprimés plus tôt.

D'une part, on retrouve une implication directe du cégep dans les organismes socio-économiques de la région, au sein duquel siège son directeur général, "ce qui permet au cégep non seulement d'apporter une contribution dont nous pouvons dire qu'elle est appréciée, mais également de mettre à jour, de façon permanente, sa perception des préoccupations de la population du territoire dans toute son étendue."

D'autre part, le cégep s'est appliqué à adapter certains enseignements pour répondre aux attentes de la région,

tout en proposant ses ressources humaines et physiques pour soutenir des initiatives du milieu:

1) Dans le domaine de l'industrie, on a mis par exemple l'accent sur des programmes adaptés aux besoins des PME;

2) au niveau des communications, le cégep de St-Jérôme est connu pour avoir été le centre d'une des premières expériences en TV communautaire: le TVC 4 devenu CHOY-TV;

3) dans le secteur agricole, on a pensé épauler en dégageant un spécialiste, les demandes des expropriés de Mirabel travaillant à la récupération de leurs terres.

Ces quelques exemples, qui illustrent les différentes voies que peuvent prendre la collaboration active du cégep avec les forces vives du milieu, ne tiennent pas compte de l'implication de l'institution dans divers dossiers et événements ponctuels, allant de l'accueil de la librairie communautaire autrefois située dans l'usine de Tricofil à l'ouverture des installations sportives à la population non étudiante, tout en prêtant son concours pour quelques projets à l'étude liée au développement socio-économique de la région.

De façon générale, tous ces engagements se situent dans le cadre d'une interprétation de la mission officielle du

cégep, telle qu'acceptée par le conseil d'administration et qui veut tenir compte de cette volonté de participation au milieu·

> "Le cégep existe pour assurer la formation la meilleure possible des étudiants jeunes et adultes de la région au développement de laquelle il entend participer. Cette formation s'entend au sens large et rejoint toutes les dimensions de la personne: intellectuelle, émotive, physique et sociale. Pour y parvenir, le cégep entend privilégier les moyens qui favorisent la prise en charge par l'étudiant de sa formation, et se préoccuper de la qualité du milieu de vie dans lequel ces activités de formation se déroulent."

Informellement chargé de conduire et d'encadrer ce volet communautaire de la mission générale du cégep, le secrétaire général, monsieur Claude Riendeau, avance les cinq critères suivants quant à la participation du cégep à la vie de la région:

1. La mission du cégep - la formation la meilleure possible des jeunes et adultes - est le critère fondamental de sa participation à la vie de la région.

2. La participation du cégep doit s'étendre à toute la région.

3. Le cégep doit établir des relations privilégiées avec les organismes régionaux qui s'occupent d'éducation et de développement.

4. Le cégep doit respecter la mission des autres organismes lorsqu'il participe à des activités régionales.

5. Le cégep doit s'assurer que ses ressources servent d'abord à l'accomplissement de sa mission et doit en conserver la gestion en tout temps.

Ces cinq principes directeurs regroupent, sous une forme ou une autre, une bonne partie des vues exprimées précédemment, à savoir: mission éducative au sens large, ouverture du cégep et intégration d'une véritable préoccupation communautaire, complémentarité d'action où les responsabilités demeurent partagées, assujettissement de toute action à l'objectif premier dévolu au cégep - c'est pourquoi on prépare actuellement, au cégep de St-Jérôme, un plan d'ensemble qui régisse cette implication, qui débouche à la fois sur l'articulation des programmes et le mode d'utilisation des ressources. Les demandes de la communauté ne pouvant que s'accroître, il importe, donc à moins qu'on ne fasse marche arrière, ce qui est pour l'instant improbable - de planifier les relations qui suivront, aussi minutieusement qu'on le fait lorsque c'est l'enseignement dit "régulier" qui est en cause, sous laquelle les indications ne manquent pas.

Au coeur d'une région relativement homogène, aux caractéristiques socio-économiques particulières, le cégep de St-Jérôme évolue dans un milieu semi-urbain où les rapports entre citoyens sont au départ moins difficiles à saisir que dans les grandes agglomérations. Même si, aux

dires du secrétaire général, il demeure perçu comme une "grosse affaire", ce sentiment peut jouer en sa faveur dans la mesure où il bénéficie d'un certain prestige. On entend travailler, au cégep, à montrer que le cégep est aussi un partenaire compréhensif ouvert sur les réalités du milieu, dont l'accès n'est pas réservé aux élites: dans une région où la prise en charge de ses intérêts, via les expériences du genre "Tricofil", où la mise sur pied d'organismes représentatifs est à la hausse, le message a de bonnes chances de passer, si on réussit à apprivoiser la population. Un tel cheminement mérite certes d'être considéré, notamment à cause des éléments suivants:

1. l'affirmation claire d'un volet communautaire, partie intégrante de la mission éducative du cégep;

2. le désir soutenu de connaître le milieu environnant, ses attentes et les réponses possibles dans le cadre de la mission;

3. le dialogue suivi avec les organismes du milieu;

4. la volonté d'encadrer ces relations dans un cadre systématique qui leur confère un statut reconnu;

5. la démarche continue en voie d'être endossée par le conseil d'administration ce qui permet, en conformité avec les voeux de l'auteur du document de la DGEC

"Le collège dans son milieu régional", une "compromission du plus haut niveau".

Si l'expérience vécue à St-Jérôme permet d'explorer une avenue intéressante, elle n'occupe pas cependant tout le champ disponible dans l'établissement d'une complète relation entre le collège et son milieu. Après avoir vu comment s'est articulée cette progression de la mission communautaire dans un milieu semi-urbain, nous allons maintenant aborder un cheminement à peu près semblable quant au fond, mais bien spécifique dans ses formes: le développement des "services à la collectivité" du cégep de Rosemont, dans l'est de Montréal.

## 4.3 Le cégep de Rosemont: services à la collectivité; et support au dynamisme du milieu.

Si dans le cadre de St-Jérôme, ce sont les préparatifs, l'encadrement de l'implication communautaire qui impressionnent, on parlera davantage ici des réalisations intéressantes parrainées par le service de l'éducation aux adultes du collège de Rosemont, via une création originale appelée le S.A.C. - Service à la collectivité.

Rare cégep au Québec à s'être ainsi doté d'une structure expressément destinée à répondre aux besoins de la communauté, le collège de Rosemont a donc suivi à sa façon la recommandation des auteurs du "Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps" - 1978, qui voulait justement encourager les cégeps à développer de tels services: nous

allons tenter de voir comment le projet est né et quels résultats il a générés.

Si on remonte rapidement dans le temps, on apprendra que les activités des S.A.C. du collège de Rosemont sont nées sous le vocable de "Formation populaire", en 1973, alors qu le Service de l'éducation aux adultes offrait modestement trois séries de conférences. Peu à peu, ces activités augmentent, au point où, à l'hiver 75, près de 700 personnes participent à une des trois catégories de "formation populaire", soit les ateliers d'art, les activités conjointes avec les organismes du milieu, ou les cours spécifiques, qui vont de la "préparation à la retraite", au "système métrique."

Dans un premier temps, quatre caractéristiques marquent ce genre d'activités:

1. Elle sont inspirées par l'idée que le collège appatient à tout le monde et qu'il doit devenir perméable au milieu dans lequel il est implanté. Aussi le S.E.A - Service d'éducation aux adultes -, responsable du projet, multiplie-t-il les invitations à venir utiliser, "abuser même des possibilités de votre Cégep..."

2. Il s'agit d'abord d'activités de type socio-culturel.

3. Il s'agit également d'activités qui répondent à des besoins qui se manifestent de façon spontanée, pour ne pas dire instantanée. La planification minutieuse et détaillée n'est pas, pour l'instant, la loi.

4. Finalement, ces activités sont non créditées, donc non subventionnées.

Mais "on n'offre pas impunément des services de formation populaire: les besoins ponctuels qu'on veut alors satisfaire en éveillent d'autres, peut-être plus fondamentaux, qu'on ne peut décemment ignorer". C'est ainsi que de 1975 à 1977, les programmes augmentent considérablement, en nombre et en importance, au point où la frontière entre formation populaire et animation communautaire devient parfois difficile à tracer. Ce "bain de quartier" et les besoins ressentis par les contacts suivis avec plusieurs groupes sociaux amènent alors le S.E.A. à questionner l'efficacité des outils dont il dispose: on crée donc le concept de "Bloc de formation populaire", regroupant des activités de formation créditées mais adaptées au contexte particulier dans lequel évoluent les adultes intéressés. A côté du socio-culturel, on développe des programmes particuliers, destinés entre autres aux femmes et aux retraités, où il est de plus en plus question de "promotion collective": de plus, les nouveaux équipements sportifs du collège sont également mis à la disposition de la population. La réponse est encourageante: 1 660 participants en 77-78, plus de 2000 l'année suivante.

Étant donné l'ampleur que prend l'expérience, le collège de Rosemont crée, en 1978, un nouveau secteur, les S.A.C, formé d'un coordonnateur, d'un professionnel et d'un technicien, relevant du S.E.A.. Les blocs de formation populaire se diversifient, les collaborations avec les organismes du milieu s'intensifient, les S.A.C. sont populaires, avec plus de 2 700 personnes fréquentant les différentes activités en 79-80 et 80-81. Malgré ces nouvelles réalisations et les promesses qui les accompagnent, les temps sont de plus en plus durs financièrement, et une crise éclate en 1981.

Confronté à des coupures de budget importantes, le coordonnateur des S.A.C. décide de jouer son va-tout: ne pouvant accepter de rayer des services et de diminuer la qualité des programmes en cours, il recommande stratégiquement la suspension, pour une période indéterminée de toutes les activités. Cet acte de décès, dûment accepté par le conseil exécutif du collège, est cependant battu en brèche lors d'une assemblée générale par les usagers des S.A.C. qui décident de contre-attaquer en force. Leurs efforts porteront fruit, tout au moins jusqu'à la fin de 1982, puisqu'une subvention spéciale de 150 000 $ est versée par le ministère de l'Éducation. Cette manifestation peu commune <u>d'appropriation</u>, plus que tout le discours qui précède, introduit un élément à la fois original et révélateur, dans la recherche de liens à établir entre le cégep et son milieu.

Pour le responsable des S.A.C., le mot d'ordre de toute cette opération, inspirée du Rapport Parent, est démocratisation, qui se traduirait ici par trois exigences:

1. rendre l'institution plus accessible;

2. prendre en considération la promotion collective;

3. déscolariser les apprentissages - bien qu'il soit toujours question de formation et d'éducation, dans leur sens large.

C'est en relation avec le rapport de l'opération REPO, portant sur l'éducation populaire au cégep, qu'on définit l'institution comme un potentiel de ressources uniques. Il convient donc d'ouvrir les portes, en privilégiant cette fois-ci plus la promotion collective que la promotion individuelle: les besoins de formation des groupes passent au premier plan. Finalement, le travail de la personne ressource devient une fonction d'animateur puisqu'il a affaire à des adultes qui entendent appliquer par après les connaissances et les méthodes qu'on leur livre. Les services à la collectivité jouent donc sur deux plans, l'éducation et les "services", et concentrent leur action sur l'adaptation des ressources humaines et physiques du cégep aux contingences propres à leur clientèle. L'éducation aux adultes, en somme, poussée un cran plus loin en correspondance avec le tissu social qui entoure le cégep, puisqu'on vise d'abord la population du nord-est et de l'île de Montréal.

Dans la brochure présentant les S.A.C., deux objectifs sont mentionnés:

- "permettre à la population de la région d'avoir accès à ses équipements communautaires (piscine, gymnase, auditorium, locaux, bibliothèque...) dans les meilleures conditions possibles;

- adapter les ressources éducatives du cégep aux besoins réels de toute la communauté: citoyens, associations, groupes populaires. Les services à la collectivité, c'est l'autre collège, celui de tout le monde. Le vôtre tout simplement."

Quelques aspects de cette déclaration méritent qu'on s'y attarde:

1. D'abord, le parti pris pour l'ouverture physique du cégep à la communauté, qui recoupe une attitude qui tend à se généraliser et qui s'avère plus facile à mettre en pratique.

2. Ensuite, le désir de répondre, comme dans le cas du cégep de St-Jérôme, aux <u>besoins réels</u>: seulement ici, au lieu de prodécer à un inventaire systématique des attentes, on semble plutôt réagir aux demandes ad hoc, qu'on n'a pas besoin de susciter dans un milieu déjà actif et revendicateur: la règle semble être celle de "aide-toi, le ciel t'aidera", et les S.A.C. tâcheront d'organiser une activité de formation qui réponde à ces besoins qu'on vient faire connaître,

dans la mesure où elles favorisent la promotion collective.

3. Il s'agit là, en définitive, d'un cadre éducatif éclaté, où on transforme les ressources en fonction des contextes, l'important étant la finalité, le projet, non la forme; dans ce sens, le terme éducation" doit être pris dans un sens très large, qui chevauche celui des "services".

Les autres types d'enseignement, professionnels ou autres, de même que les différentes activités du cégep de Rosemont n'ont pas adopté la philosophie du S.A.C. et même si ses membres "socio-économiques" viennent maintenant tous du milieu environnant, le conseil d'administration du cégep ne semble pas, lui non plus, symboliser outre mesure le caractère public de la nouvelle institution qu'annonçait le Document d'éducation no 3. Ce sont donc les services à la collectivité et la réponse de la population qui représentent, ici, l'exemple le plus probant des relations COLLÈGE-MILIEU, dont nous retiendrons les caractéristiques suivantes:

1. la volonté d'appartenance au milieu est d'abord inspirée par le service d'éducation aux adultes - ex.: "éducation permanente", qui s'est dédoublé pour former un autre secteur spécialement chargé des services à la collectivité;

2. les besoins auxquels on répond sont ceux que l'on achemine: déjà une première manifestation d'appropriation;

3. en situation de crise, les usagers réagissent comme si on leur enlevait leur dû: seconde manifestation d'appropriation;

4. malgré une apparente concrétisation de voeux exprimés par au moins un texte gouvernemental officiel - Le Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps qui recommande expressément qu'on développe les services généraux à la collectivité - l'existence d'un tel service semble encore perçu comme un luxe, et demeure en instance de disparition.

5. Nonobstant leur popularité, les S.A.C. peuvent sembler parfois entraînés par la vague et arrivent difficilement à intégrer les impératifs de la mission première des cégeps avec les ramifications de leurs activités: éventuellement, on peut se demander si on partage, au sein de la même institution, des vues identiques quant au mandat à remplir. Les activités s'étant rapidement développées, on peut en arriver au point où la relation appartenance - appropriation risque de basculer vers le second pôle, si le champ d'action n'est pas d'une façon ou d'une autre circonscrit. De toute évidence, on a ici un cas intéressant d'une "grande mission" confrontée à la réalité, ce qui exige qu'on en définisse la signification

et en assume les conséquences aux différents niveaux.

Deux expériences, deux démarches, qui illustrent à leur façon deux voies conduisant à l'enracinement du cégep dans son milieu. A St-Jérôme, on participe à la vie socio-économique du milieu en travaillant de concert avec ses principaux agents pour que le collège se modèle sur des besoins soigneusement pressentis; à Rosemont, les S.A.C. favorisent davantage l'orientation communautaire, en créant des liens étroits entre les usagers et l'institution perçue comme un foyer, un potentiel unique de ressources. Dans un cas, on s'attache beaucoup à l'appartenance: dans l'autre, c'est l'appropriation qui est plus visible.

## 5. Conclusion

5.1 Autant l'étude de cas à laquelle nous nous sommes attardés et celles dont nous avons fait mention pour tracer le bilan général de l'implication communautaire des cégeps permettent de dégager une constante: les cégeps ont réussi à préserver le rôle communautaire qui leur a été suggéré et non pas vraiment donné; cependant une telle "mission" demeure encore un objectif abstrait par rapport auquel l'avenir semble vouloir mieux s'ajuster que le passé ne l'a fait.

Une telle démarche prospective est d'ailleurs utile en ceci qu'elle rend compte du passé car, en effet, si les récents textes gouvernementaux expriment la volonté que la mission communautaire des cégeps s'accentue fortement dans un proche avenir, c'est que cette mission n'en a pas véritablement été une dans le court passé du réseau collégial. Ce que les collèges ont alors accompli mérite d'être souligné et apprécié: aucun mandat précis ne les obligeait à s'engager sur cette voie peu défrichée.

5.2 A ce chapitre, il est intéressant de lire un article de Pierre Lucier paru en octobre 1977 dans le revue Prospectives et qui décrit certains des changements qui sont à prévoir dans un proche avenir pour les collèges; il y est dit, entre autres:

> " Le concept même de "collège" semble aussi devoir se modifier progressivement dans la ligne d'un décloisonnement par rapport aux ressources éducatives extra-scolaires et d'une plus grande flexibilité des programmes et des voies d'accès. Dans la mesure où il voudra répondre à un éventail de plus en plus diversifié de besoins de formation, dans la mesure aussi où il entend répondre aux exigences de la formation permanente et récurrente, il est à prévoir que le collège sera appelé à devenir un centre de ressources articulé à d'autres ressources (extra-institutionnelles) et destiné à répondre aux attentes de plus en plus polyvalentes des collectivités locales ou régionales."(41)*

L'ouverture du cégep à son milieu est donc à l'évidence une "tendance" davantage qu'un fait accompli, en 1977 comme en 1983.

Et que l'on parle ainsi de tendances, d'orientations ou, inversement, d'absence de réelle volonté politique, il n'en demeure pas moins que c'est faire un rappel de la mission communautaire voulue pour les collèges dès les années soixante et constater après coup sa valeur toute théorique.

5.3 Il faut dire que la réaffirmation actuelle du rôle communautaire des cégeps a le mérite de reprendre à son compte plusieurs des questions posées à ce sujet depuis de nombreuses années, questions posées notamment lors du colloque de la Fédération des cégeps de février 1970:

---

(41) P. 161-162 * C'est nous qui soulignons.

> "Le cégep a-t-il une vocation régionale? Que signifie cette expression mise de l'avant au cours des rencontres visant l'implantation des cégeps et à la planification des options professionnelles? Que signifie cette expression lorsqu'on envisage les plans de développement?
>
> Le cégep doit-il jouer et joue-t-il de fait un rôle auprès de la population d'une région donnée? Est-il enraciné dans le milieu? Comment est-il vu des citoyens?
>
> Les investissements que représente la mise sur pied du réseau collégial sont-ils utilisés au maximum? Et au profit de toute la population régionale? Peut-on affirmer qu'il y ait eu et qu'il y ait suffisamment de planification, de collaboration et de coordination, tant au plan intellectuel (éducation permanente, recyclage,...) qu'au plan physique (gymnase, piscine, aréna) et culturel ( auditorium, biblitohèque?")

Ces questions sont toujours d'actualité treize ans plus tard; des réponses semblent toutefois maintenant plus à la portée de ceux qui les cherchent vraiment.

Pour notre part, nous tenterons maintenant de voir pourquoi n'a pas été achevé l'idéal démocratique à l'origine de la création même des cégeps.

troisième chapitre

# ÉCLAIRCISSEMENTS SUR LE DÉCALAGE ENTRE LE DISCOURS D'INTENTIONS COMMUNAUTAIRE ET SON ACTUALISATION

# Première partie

# OBSTACLES DUS A L'ORGANISATION SCOLAIRE

## 1. Introduction

1.1 En nous demandant pourquoi le cégep n'est pas devenu ce qu'il aurait pu devenir sur le plan communautaire nous viserons deux objectifs complémentaires: premièrement, nous tenterons de comprendre ce qui, dans la courte histoire des cégeps, peut expliquer l'écart entre le discours et la réalité que nous avons observé jusqu'à maintenant dans le réseau collégial; deuxièmement, nous essaierons de faire ressortir ce qui nous semble soulever des difficultés importantes, dans le contexte actuel, pour une éventuelle actualisation sensible du mandat communautaire des cégeps.

1.2 Une fois de plus nous entendrons d'abord les commentaires émanant des milieux directement concernés; ensuite, nous utiliserons certaines analyses historiques et sociales qui nous permettront d'élargir et d'approfondir quelques-uns des éléments issus de ce premier examen; nous tenterons également de fournir une explication relativement globale de l'état de la situation actuelle en reliant entre eux certains facteurs apparemment indépendants, ceci pour mieux expliquer l'inachèvement de la mission idéale des collèges.

En adoptant cette démarche nous avons voulu lire le passé en fonction de l'avenir; car c'est avant tout préoccupés du développement de l'enseignement au Québec, et de l'enseignement collégial en particulier, que nous avons jeté un regard en arrière une troisième fois.

2. La démocratisation quantitative de l'enseignement pour les jeunes québécois comme priorité.

2.1 Tel que nous avons déjà pu le voir précédemment, les explications fournies par le projet gouvernemental Les Collèges relativement aux "hésitations des cégeps à assumer leur mandat communautaire" sont assez laconiques; celles-ci tiennent en effet à cette courte phrase:

> "Ce qui s'explique aisément, autant par l'ampleur des autres défis qu'il y avait à relever dans le passé que par la difficulté de diagnostiquer les besoins réels et de définir les services pertinents."(42)

Les défis auxquels le gouvernement fait allusion ne sont pas précisés davantage à ce moment, mais le texte gouvernemental en avait rappelé néanmoins les grandes lignes dans le "rapport d'étape" qu'il faisait en première partie de son "projet" à l'intention des cégeps:

2.2 Les rédacteurs du document mentionnent d'abord:

> "En créant les cégeps en vertu de la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel adoptée par l'Assemblée nationale le 29 juin 1967, le Québec faisait, selon l'esprit et la lettre du Rapport Parent, une série de choix

---

(42) P. 43

> fondamentaux qui furent déterminants pour le développement de l'enseignement postsecondaire, comme pour celui de l'ensemble de la collectivité.
>
> C'était une conception globale - philosophique et politique tout à la fois - de la vie en société qui s'affirmait. Devant la nécessité d'élever les taux de scolarisation de la population québécoise et de donner ainsi une impulsion nouvelle au développement économique, social et culturel du Québec..." (43)

Plus loin il est indiqué:

> "Il faut dire que les objectifs étaient ambitieux et que la tâche exigeait des efforts peu communs d'invention et d'organisation: démocratisation et plus large accessibilité des collèges, rationalisation et uniformisation des structures de l'enseignement, diversification des programmes et polyvalence, formation de techniciens de niveau supérieur, renouveau pédagogique, développement socioculturel, accroissement des ressources."(44)

Rénald Legendre, dans Une éducation à éduquer (45) fera

---

(43) Cf. p. 13

(44) idem

(45) Édition France - Québec, 1979

remarquer plus tard que ce défi a été celui de la "démocratisation quantitative" c'est-à-dire un accroissement des moyens humains, matériels et financiers, le tout pour satisfaire aux exigences urgentes de fonctionnement de l'industrialisation et d'une société en pleine mutation.

Nous reviendrons plus abondamment sur cette "entrée dans l'ère industrielle" du Québec et de la "révolution tranquille" qui en fut à la fois la cause et l'effet; auparavant nous voudrions souligner un passage du Livre blanc sur les collèges qui montre bien que le "défi" des cégeps en a été un qui a demandé beaucoup d'efforts.

On se rappellera en effet que le nouveau réseau collégial public a été le fruit d'un amalgame entre des personnes, des institutions, des traditions et des modes de pensée fort différents; l'énergie requise par chacun dans le cadre de la restructuration profonde résultant de la réforme scolaire à mettre en oeuvre a été drainée en grande partie par des préoccupations très "terre à terre" telles la construction et l'administration de ces "corporations" nouveau genre.

Occupés à mettre en place le réseau collégial, les artisans de la réforme scolaire de 67 on dû se donner des priorités et celles-ci ont visiblement été davantage du côté de l'organisation proprement dite du réseau collégial que du côté de l'intégration des cégeps à leurs milieux respectifs.

Au moment de lancer "l'opération cégepdix" au printemps 1977, la Fédération des cégeps publiait un dossier préliminaire dans lequel elle notait, fort réalistement à propos de cette intégration incomplète:

> "Les soucis de construction, d'organisation et de contestation ont considérablement distrait les administrateurs de cette préoccupation. Il faut dire aussi que la tradition n'avait pas tellement encouragé cette concertation avec le milieu mises à part quelques tentatives en ce sens par les anciens instituts de technologie."(46)

C'est la même idée que le ministre de l'Éducation exprime dès la première page du Livre blanc sur l'enseignement collégial:

> "Peu d'institutions québécoises ont connu un rythme de croissance aussi exceptionnel que le réseau de nos collèges: 46 cégeps et campus ont été créés depuis 1967 et les étudiants de ce niveau, qui n'étaient que 58 000 à cette époque, la plupart inscrits dans les collèges privés ou divers établissements publics, sont maintenant au nombre de 134 000. Également, peu d'institutions ont dû affronter, de façon aussi continue, des situations constamment nouvelles et s'inventer elles-mêmes chaque jour en quelque sorte."*

Une des principales raisons qui explique le peu de développement des relations "collège-milieu" est donc, à l'évidence, la croissance rapide des institutions collé

---

(46) Cf. 14

(*) Chiffres de 1978

giales au cours de leurs premières années d'existence, croissance qui a drainé la majeure partie des énergies des artisans du nouveau réseau des cégeps.

### 3. Une écoute passive du milieu

Une deuxième explication de l'écart entre le discours communautaire et sa concrétisation dans les faits qui est maintenant mise en évidence est "la difficulté de diagnostiquer les besoins réels et de définir les services pertinents" à donner au milieu.

Cette explication était également déjà donnée dans le dossier préliminaire de Cégepdix où on peut lire à ce propos:

> "On peut signaler en guise de conclusion qu'une telle intégration du cégep dans le milieu suppose de bons mécanismes d'information et de publicité. Mis à part quelques cas particuliers il ne semble pas que les dirigeants de cégeps aient été de bons vendeurs de leurs services et de leurs ressources à l'extérieur. Est-ce pudeur ou crainte d'envahissement?" (47)

On se rappellera par ailleurs que notre bilan du chapitre précédent nous a effectivement permis de constater que très peu de cégeps se sont dotés de structures particulières pour mieux accueillir et connaître les besoins du milieu et y répondre rapidement et facilement.

Ceci dit, il est probable que ces structures et cette connaissance des besoins du milieu auraient été plus adé-

---

(47) Cf. p. 15

quates si ce dernier avait plus ouvertement manifesté son désir de "s'approprier" son cégep.

Malgré tout, pour que le milieu fasse une partie du chemin qui le sépare des cégeps ceux-ci devront auparavant modifier certaines de leurs "habitudes et attitudes"; la Commission Jean a, entre autres, démontré et expliqué à cet effet le mécanisme de certaines formes de cloisonnement de la part des collèges.

## 4. Le système scolaire en tant que système fermé.

4.1 Une des principales remarques faite aussi aux collèges a trait à leur manque d'ouverture aux "alternatives éducatives". En fait, malgré certaines expériences intéressantes, les pratiques pédagogiques dans les cégeps, comme aux autres niveaux, ont été plus ou moins conservatrices au chapitre de l'éducation populaire et des adultes en général.

Il s'agit là d'une observation que le Conseil supérieur de l'éducation, entre autres, faisait à l'occasion de son Rapport annuel 1979-1980 où on pouvait lire à ce propos:

> "A l'école, le processus est inversé. Tout va de haut en bas. La définition des besoins et des objectifs, la programmation, l'allocation des ressources et la reconnaissance des acquis de formation échappent à l'individu et aux instances locales. Ces instances ont comme fonction essentielle d'ajuster les individus et leurs besoins aux réponses prédéfinies. C'est le cas de l'orientation, de la pédagogie, de l'évaluation." (48)

Parlant "de l'image et des pratiques en éducation des adultes", la Commission Jean les caractérise quant à elle

---

(48) Cf. p. 165

par leur "hyper-intellectualisme, leur hyper-didactisme et surtout par leur caractère uniforme et autoritaire".

Cette critique de la Commission se retrouve ailleurs et, selon toute vraisemblance, elle reflète visiblement la perception du milieu envers ses institutions scolaires; en fait ce qu'on reproche à ces institutions c'est de se couper de certaines réalités, telles les "modes de connaissance et de production du savoir qui sont liés à l'action, à l'intervention et à la pratique sociale". Ce faisant les institutions scolaires "risquent d'être de moins en moins reconnues comme des lieux-ressources" note la Commission.

Par ailleurs, ce type de cloisonnement des pratiques pédagogiques et l'image qu'elles projettent dans la population sont renforcées par le fait qu'une partie de celle-ci est peu scolarisée et que plusieurs ont gardé un souvenir peu motivant de cette période de leur vie. L'image de "l'instituteur (trice)" possédant le savoir dans un système scolaire rigide, élitiste et normalisant est encore présente chez beaucoup d'adultes; en l'absence d'une approche nettement différenciée de ce modèle normatif et mécaniste, il n'est pas surprenant que le milieu hésite à tenter de s'approprier ses institutions scolaires pour en faire des instruments de promotion communautaire, que ce soit au niveau local ou régional, ou national.

En fait, ce que dit la Commission Jean, en continuité avec le Livre blanc sur les collèges, c'est que l'école,

y compris les cégeps, a été conçue pour la formation des jeunes d'abord et avant tout, dans une perspective de scolarisation qui n'est pas transférable comme tel à l'éducation des adultes, qu'elle soit permanente, récurrente, populaire ou autre.

Cela se reflète clairement, entre autres, par les structures de participation, l'attribution des ressources financières et l'accessibilité aux ressources du système scolaire en général aux fins du milieu; c'est ce qui retiendra maintenant notre attention.

## 5. Un conseil d'administration concentré sur l'interne

Le Rapport Parent et le Document d'Éducation no 3 situaient la question de l'appartenance du collège au milieu à deux niveaux: la composition du conseil d'administration et la "vocation que le collège se définit."

A ce dernier point de vue, des progrès restent à faire mais, du côté du choix des enseignements à tout le moins, les cégeps ont généralement respecté les principaux besoins de leur région.

Cependant, au niveau du rôle et de la composition du conseil d'administration le tableau est plus sombre; en effet, sans revenir sur la très relative prépondérance de la représentation de l'extérieur sur celle de l'intérieur que la Loi 21 accordait en 1967 et sans insister sur le fait qu'il a fallu attendre la Loi 25 en 1979 pour que les "adultes" aient un représentant à ce conseil d'administration, on ne peut que remarquer, à l'instar de plusieurs, que cette forme de participation n'a pas eu le succès escompté.

Comme d'autres, madame Ghyslaine Roquet, qui a été une des artisanes importantes de la réforme scolaire de 1967, notait, à l'occasion du Cégepdix, que les conseils d'administration n'avaient pu exercer toutes les fonctions pour lesquelles ils avaient été conçus, surtout en ce qui concerne "leur rôle de pont entre le cégep et le milieu."

En effet, la tâche principale de ces conseils d'administration a surtout consisté à administrer les directives en provenance de l'administration publique centrale. De plus, les questions discutées par les conseils d'administration se sont généralement limitées aux questions "internes" de chaque cégep et aux tensions qui y étaient vécues.

Une étude menée par le groupe CONNEXE pour le Conseil des collèges confirme une telle analyse en faisant voir que les différents membres des conseils d'administration des cégeps estiment que c'est la "bonne administration" de leur collège qui constitue l'essentiel de leur rôle. Les questions reliées à la vie "interne" et administrative des cégeps occupent donc une place privilégiée lors des séances des conseils d'administration de cégep, laissant un espace restreint à d'autres préoccupations telles la pédagogie ou la relation du cégep avec son milieu "externe".

La Commission Jean ajoute à cette idée que l'un des obstacles majeurs du rapprochement école- milieu a été que, jusqu'à maintenant, la participation du milieu a été "plus consultative et politique que réellement effective", c'est-à-dire gênée par la centralisation gouvernementale.

## 6. Des ressources accordées aux priorités

6.1 La mission communautaire des cégeps n'ayant pas été jugée aussi prioritaire que la scolarisation massive des jeunes québécois, il est logique que les ressources financières aient été allouées en conséquence. Alors que les collèges communautaires d'inspiration américaine taxent eux-mêmes la population qu'ils desservent, les cégeps reçoivent ces fonds d'en haut et doivent les dépenser en fonction des choix et directives du palier central distributeur. Ce système a un double inconvénient malgré ses avantages au plan "national": il donne à l'État un contrôle quasi total sur les institutions d'enseignement et, inversement, il coupe ces institutions de leur "base" dans un domaine significatif au point de vue du sentiment "d'appartenance". De plus, le financement de l'éducation des adultes provient en bonne partie du gouvernement fédéral, ce qui complique encore davantage la situation; en effet, ces argents sont distribués massivement au niveau secondaire et en majeure partie pour la formation professionnelle.

On peut comprendre que, dans ces conditions, les sommes dont peuvent disposer les cégeps en éducation populaire, par exemple, soient bien inférieures aux besoins.

A un autre point de vue, dès la présentation du rapport de la Commission sur la formation des adultes qu'elle a présidée, madame Michèle Jean s'inquiète des conséquences

du contexte économique actuel pour le développement de l'éducation aux adultes; elle constate qu'au Québec le gouvernement "ferme le robinet des ressources financières" et, en même temps, que les politiques d'éducation conçues à Ottawa ne sont pas harmonisées avec celles du Québec tout en étant elles aussi plus restrictives que dans le passé. Le problème reste donc entier, "la mission" communautaire des cégeps n'a jamais reçu l'attention financière qui lui était nécessaire pour s'actualiser vraiment. Particulièrement au niveau collégial l'autofinancement a permis de préserver et d'expérimenter certains aspects reliés à ce rôle, mais ce type de financement n'a pas permis d'ajuster les mentalités et les structures à une intégration réelle du cégep à son milieu.

Dans certains cas,on peut même déplorer que les revenus générés par les cours aux adultes, et parfois même par la location de locaux ou d'équipements à la communauté, aient parfois servi à des fins très éloignées d'une véritable préoccupation communautaire de la part des cégeps; cependant, cette perspective de rentabilité financière aura tout de même permis d'accélérer le développement de certains aspects de la vocation communautaire des cégeps, la loi de l'offre et de la demande jouant son rôle là comme ailleurs.

En termes de financement, la situation des cégeps relativement à leur rôle communautaire a donc été celle-ci: la Direction générale de l'éducation des adultes, qui a à

administrer une bonne partie des subventions du gouvernement fédéral en éducation, s'est orientée d'une part vers le niveau secondaire et d'autre part vers des activités de formation reliées étroitement à la croissance industrielle; la Direction générale de l'enseignement collégial a visé quant à elle une clientèle intéressée à une formation semblable à celle de l'enseignement régulier; pour ce qui a été de l'éducation populaire, du support à la promotion collective et à la promotion culturelle, le mode de financement privilégié a été celui de l'autofinancement puisque très peu d'argent a été consacré par l'État à ce type de formation directement relié à la mission communautaire dévolue en principe aux cégeps.

La relation CEGEP-MILIEU développée jusqu'à maintement par les budgets gouvernementaux en a donc été une fondée principalement sur les besoins des économies régionales telles que perçues par le gouvernement fédéral; le gouvernement du Québec a de son côté concentré ses énergies sur l'enseignement régulier aux jeunes, se rapprochant du milieu par l'établissement d'un réseau de cégeps à travers tout son territoire, en permettant à ces cégeps d'exercer leur autonomie au niveau des cours institutionnels autofinancés et en favorisant l'implantation de programmes d'études correspondant aux besoins régionaux les plus visibles.

6.2 Une forme de cloisonnement que la Commission Jean met particulièrement en évidence est justement celle qui con-

cerne le "difficile accès aux ressources" des établissements scolaires.

Il est certain que, dans la perspective où c'est l'enseignement régulier aux jeunes qui draine la plus grande partie des énergies et des ressources, il en reste peu pour servir d'autres clientèles, hormis certains efforts faits au niveau de la formation professionnelle pour adultes.

C'est ainsi que plusieurs services offerts aux étudiants "de jour" ne le sont pas à ceux "du soir"; dans d'autres cas, ces services sont offerts à tous les étudiants, mais pas à la communauté locale.

De même l'accès aux personnes-ressources est très relatif pour les étudiants "du soir" et cet accès devient extrêmement limité en ce qui concerne les "non-étudiants". Malgré d'heureuses initiatives en éducation populaire telles que développées par certains cégeps, notre bilan a démontré que l'ouverture au milieu est loin d'être une préoccupation majeure dans le réseau collégial si on la mesure à ses manifestations concrètes. Des difficultés d'accès existent également sur le plan pédagogique en général; la Commission Jean souligne notamment:

> "la non-reconnaissance des acquis de formation et d'expérience, la pénurie des services d'accueil et de référence, les pratiques pédagogiques et des contenus de formation plus ou moins adaptés, sont autant d'obstacles à l'accès aux programmes d'enseignement scolaire, particuliè-

rement pour les adultes ou les groupes moins scolarisés." (49)

Ainsi la boucle est bouclée: les cégeps sont d'abord au service des jeunes, ils reçoivent leurs budgets en conséquence et s'y consacrent en priorité, développant une approche pédagogique correspondant à ce type de clientèle scolaire.

---

(49) Cf. p. 172

## 7. Des mécanismes de concertation à trouver

A la fois causes et effets, les obstacles à la mission communautaire des cégeps que nous venons d'identifier sommairement sont amplifiés par une absence de concertation manifeste entre les divers agents du milieu et ceux des collèges et de ses partenaires de l'éducation.

Certains vont même jusqu'à parler d'une véritable "jungle administrative" en ce qui concerne particulièrement l'éducation des adultes; c'est que les "intervenants" sont nombreux et que chacun a ses propres mandats, ses moyens d'action particuliers, sa juridiction, ses normes, etc., et, surtout, que chacun a tendance à s'y cantonner. Vincent Ross de la Direction générale de l'éducation des adultes avance à ce propos le chiffre de 181 "mécanismes régionaux"; cela va de la "concertation interinstitutionnelle intraniveau et interniveau" à la concertation "scolaire-municipale" et "collège-travail" en passant par la concertation "intraministérielle, interministérielle et intergouvernementale".

Mais il n'y a pas que le nombre; parmi les problèmes qui expliquent le manque de concertation et de coordination entre ces intervenants multiples on note aussi: l'absence d'une politique québécoise de main-d'oeuvre, la centralisation des décisions du haut vers le bas et la tendance à la "formalisa-

tion et à la standardisation généralisée dans les mécanismes de collaboration". (50)

Il est intéressant de noter à cet égard que, selon une étude réalisée par le groupe CONNEXE pour le Conseil des collèges, les membres des conseils d'administration de cégep estiment que le rôle de cet organisme n'est que très peu "d'être l'instrument de liaison avec le monde du travail"; en fait ce rôle a été jugé le moins important parmi ceux qui ont été présentés aux répondants, y compris par les représentants du milieu socio-économique.

Malgré cela, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, certains cégeps sont tout de même parvenus à un certain degré de concertation avec divers organismes représentatifs du milieu.

Il semble qu'il reste cependant beaucoup à faire pour que cessent les "dédoublements, l'anarchie et la bureaucratisation" qui caractérisent encore les liens distendus entre l'école et son milieu.

---

(50) Vincent Ross, Les mécanismes régionaux de collaboration en éducation des adultes p. 9

## 8. Des cégeps champignons

Si on peut expliquer le peu de développement des services à la collectivité par la priorité qu'il a fallu donner à la scolarisation des jeunes et par les mécanismes peu efficaces d'écoute du milieu, et s'il faut souligner la rigidité des processus administratifs et des procédés pédagogiques qui découlent de telles priorités, il faut également rappeler la croissance extrêmement rapide du réseau collégial.

Certains cégeps ont été parfois "parachutés" dans les régions, sans trop de participation des intervenants locaux et sans que soit clairement établie la correspondance entre les besoins, les objectifs régionaux et les ressources éducatives offertes par ces cégeps.

En outre, on peut penser qu'il y a eu trop de cégeps trop vite; d'après plusieurs, en effet, une telle précipitation a été dommageable au réseau collégial car ni le ministère de l'Éducation, ni les collèges n'étaient vraiment préparés à se lancer tête baissée dans une opération d'une telle envergure.

Chose plus certaine, c'est que cette précipitation a probablement contribué à ce que le cégep apparaisse davantage comme une créature de l'État que "la chose du milieu" souhaitée par les concepteurs de la réforme scolaire des années soixante.

Dès lors, comme le dit l'expression populaire: le pli était déjà pris.

## 9. Conclusion

A la question: pourquoi le cégep n'est-il pas devenu ce qu'il devait être au plan communautaire? il faut d'abord répondre: à cause "de l'ampleur des autres défis qu'il y avait à relever dans le passé."

Sommairement ces défis ont été ceux de la localisation, de la construction et de l'administration des cégeps, cela dans le cadre d'une réforme en profondeur de notre système d'enseignement.

Il a fallu réviser les programmes et les méthodes pédagogiques, réunir les enseignants du "classique" avec deux des "instituts" professionnels, etc.

Nous pourrions parler de cette période fébrile comme étant celle de l'accession du plus grand nombre aux études, ce "grand nombre" étant composé des jeunes issus du "baby boom" des années cinquante.

Nous tenterons maintenant de montrer davantage comment l'ampleur de ce défi excluait en partie, par sa nature même, l'avènement de collèges autonomes et responsables au plan local, c'est-à-dire en quoi la mission communautaire souhaitée pour les cégeps était difficilement compatible avec l'autre mission de ceux-ci: engager le Québec sur la voie de la révolution postindustrielle.

Auparavant une importante remarque s'impose; parmi les explications que nous venons de donner, et parmi celles qui suivent, nous ne reprenons pas de façon différenciée celle que nous avons identifiée à l'occasion de notre analyse des documents officiels de notre survol de la situation soit: l'absence d'une volonté politique ferme et d'une mission officielle claire concrétisée par la loi. En fait, c'est aussi cette omission que nous cherchons à expliquer en essayant d'identifier les causes du peu de développement de la relation CEGEP-MILIEU; car ce qui explique l'une explique également l'autre.

## Deuxième partie

## EXPLICATIONS CONTEXTUELLES

## 1. Introduction

1.1 La "révolution tranquille" des années soixante au Québec trouve sa correspondance ailleurs dans le monde; cependant, ce "passage" rapide du Québec dans la civilisation industrielle avancée revêt certaines particularités intéressantes pour notre propos. Nous tenterons en effet dans cette partie de notre étude d'expliquer comment le "système social", engendré par la "révolution tranquille" et industrielle, n'a pas permis le resserrement des liens CEGEP-MILIEU qui avaient été souhaités.

C'est que, à notre avis, ce que nous avons remarqué dans la première partie de ce troisième chapitre s'inscrit dans un contexte historique qui l'explique et le complète pour une bonne part; en outre, cet élargissement de notre perspective aura l'avantage de montrer que le cas du Québec n'est pas unique même si certains traits de la société québécoise passée ont vraisemblablement joué un rôle particulier dans la définition, l'organisation et le fonctionnement de nos institutions scolaires en général et des cégeps en particulier.

Notre intention est donc ici d'expliquer pourquoi le cégep n'est pas devenu ce que ses concepteurs auraient voulu qu'il soit au plan communautaire en montrant que la "révolution" sociale vécue au Québec les vingt dernières années n'a pas favorisé cette mission idéale des cégeps.

En fait, nous développerons cette idée que les cégeps ont reçu un mandat "idéal" que certains "courants historiques" se sont chargés de modifier dans le sens d'une réalité que le prospectiviste Alvin Toffler appelle poétiquement la "Seconde Vague."

## 2. Le Québec à l'heure de la civilisation industrielle avancée.

2.1 Avant de dégager certains traits particuliers au récent système social québécois en rapport avec notre sujet, nous croyons utile d'inscrire la civilisation québécoise à l'intérieur de l'ensemble plus vaste de la "civilisation industrielle" avancée qui a caractérisé l'époque qui a vu naître les cégeps.

A ce propos, l'Institut canadien d'éducation des adultes remarque pertinemment:

> "La révolution tranquille ne fut rien d'autre que ce déblocage rapide face aux retards accumulés de nos équipements collectifs. Les revendications populaires en termes de rattrapage et d'égalité de chance furent donc amalgamées aux pouvoirs économiques exigeant pour leur part un état moderne afin de soutenir et de régulariser leur expansion. Dès lors, le développement des structures éducatives se fit à un rythme accéléré..."(51)

Et le projet du gouvernement à l'endroit des cégeps souligne pareillement:

> "L'entrée du Québec dans l'ère industrielle de la seconde moitié du XXe siècle avait fait apparaître le besoin de travailleurs hautement qualifiés et davantage au fait des techniques qui valaient leur puissance aux sociétés à la pointe du progrès. Emboîtant le pas au pays

---

(51) La démocratisation de l'éducation au Québec, no 2, p. 13

> occidendaux, auxquels le développement socio-économique accéléré imposait des tâches complexes et variées, le Québec voulut à son tour pouvoir compter sur des diplômés compétents et capables de relever les nouveaux défis de la technologie".(52)

La "révolution tranquille" au Québec, en effet, n'en est pas une qui lui est vraiment particulière; elle a surtout consisté à sauter à pieds joints dans une révolution sociale et économique déjà en cours dans la majorité des pays occidentaux.

Nous verrons que le Québec avait un certain "rattrapage" à faire en ce sens et que, une fois le saut fait, la société québécoise a fonctionné selon les grandes règles de l'industrialisme, soit: la standardisation, la spécialisation, la synchronisation, la concentration, la maximalisation et la centralisation.

Plusieurs analystes ont développé des idées semblables à travers les lentilles de leur spécialité; pour notre part, nous avons choisi de faire ce retour en arrière en compagnie du prospectiviste Alvin Toffler étant donné l'accessibilité de son oeuvre et des synthèses intéressantes qu'elle propose; en outre, la démarche de Toffler nous convient particulièrement bien en ce sens qu'elle

---

(52) Cf. p. 14

s'attarde au présent et au passé en fonction de l'avenir, une approche intéressante pour notre propos.

## 2.2 La standardisation

La "civilisation industrielle" en est une où la standardisation est omniprésente; Alvin Toffler, dans La troisième vague, met en évidence le fait que ce principe de management énoncé par F.W. Taylor a eu une force de pénétration extrêmement puissante dans presque tous les domaines; il en donne plusieurs exemples dont ceux-ci sont particulièrement rattachés à nos préoccupations:

> "Le travail, tout comme les procédures d'embauche, se standardisa de manière croissante dans les sociétés de la Seconde Vague. Des tests standardisés furent utilisés pour déceler et éliminer les présumés inadaptés, en particulier dans l'administration. Les échelles de salaires furent normalisées dans des secteurs industriels entiers, tout comme les avantages sociaux, la durée des repas, les congés ou les procédures d'arbitrage. Les éducateurs élaborèrent des programmes standardisés pour préparer les jeunes à entrer sur le marché du travail. Un Terman, un Binet, inventèrent des tests d'intelligence standard. Les critères de notation des élèves, les modalités d'inscription et de délivrance des diplômes furent pareillement standardisés." (53)

Cette tendance à la standardisation rend bien compte des problèmes rencontrés notamment par l'éducation des adul-

---

(53) Cf. p. 69 chez Denoël - Gonthier

tes et tout ce qui touche à la "formation sur mesure" en général.

La standardisation suppose en effet une façon de faire avec des moyens et une durée invariables, le tout ayant pour but une "efficacité" à grande échelle. La standardisation correspond en ce sens à la "rationalisation et à l'uniformisation des structures" dont nous parle le Livre blanc sur l'enseignement collégial en rappelant les "objectifs de la réforme de 1967" (54). La standardisation allait d'ailleurs de pair avec les premiers de ces objectifs: la "démocratisation" (quantitative) et "la plus large accessibilité des collèges."

2.3 La spécialisation

Autre "grand principe structural" des sociétés industrielles, la spécialisation rend compte du fait que, dans de tels systèmes sociaux, le travailleur à tout faire n'a plus sa place et doit se spécialiser dans une tâche bien précise (et standardisée).

A ce propos Toffler remarque:

---

(54) Cf. p. 14

> "Partout où un groupe de spécialistes parvenait à s'approprier le monopole d'un savoir ésotérique et à faire barrage aux profanes, des corps de métiers fermés se constituèrent. A mesure que la Seconde Vague faisait tache d'huile, le marché s'interposait entre le détenteur du savoir et le "client" qu'il enfermait dans des catégories bien tranchées - le premier était producteur, le second consommateur. Ainsi, dans ces sociétés, la santé, au lieu d'être la résultante d'un souci intelligent du patient lui-même pour son corps ("production pour l'utilisation"), devient un "produit" fourni par un médecin et toute une bureaucratie médicale. L'éducation était censée être "produite" par le maître et "consommée " par l'élève.
>
> Toutes sortes de groupes de gens de métier, depuis les bibliothècaires jusqu'aux représentants de commerce, commencèrent à exiger d'être considérés comme des "professionnels" - et à revendiquer le droit de déterminer leurs règles, leurs rétributions et les conditions d'accès à leur spécialité. Aujourd'hui, observe Michael Pertschuk, président de la commission du Commerce fédéral américain "notre culture est dominée par des professionnels qui nous appellent des "clients" et nous disent quels sont nos besoins." (55)

C'est encore là un obstable qui a été relevé par la Commission Jean, entre autres; les divers "agents d'éducation" ont en effet eu tendance à considérer que la "clientèle scolaire" devait s'intégrer aux "moules éducatifs" tracés par des "experts" de plus en plus spécialisés dans une partie précise du processus éducatif. Dans

---

(55) Cf. p. 72

cette perspective, le milieu vient consommer (en tant que client) ce que d'autres (les spécialistes) ont pensé pour lui.

2.4 La synchronisation

> "Une fois la Seconde Vague installée et dominante, les habitudes les plus personnelles de la vie se trouvèrent prises dans l'étau de la cadence industrielle. A mesure que la civilisation ajoutait à la standardisation et à la spécialisation le principe de la synchronisation mécanique, aux États-Unis et en Union soviétique, à Singapour et en Suède, en France et au Danemark, en Allemagne et au Japon, les familles se levaient à peu près à la même heure, mangeaient en même temps, s'engouffraient dans les moyens de transport, travaillaient, rentraient à la maison, se couchaient, dormaient ...à l'unisson ou presque ".(56)

C'est ainsi que les écoles, ici comme ailleurs, offrent rarement les mêmes services le "jour" que le "soir"; de même, la durée des études est généralement la même d'un programme à l'autre, d'un individu à l'autre, etc. autant d'illustrations que le manque de souplesse caractérise la civilisation industrielle et ses institutions; or une mission communautaire des cégeps aurait présupposé une telle souplesse de leur part pour être efficacement remplie.

---

(56) Cf. p. 75

## 2.5 La concentration

Le rassemblement des gens au travail, à l'école, à la ville ou ailleurs constitue un autre élément de l'industrialisme; d'ailleurs cette règle s'applique aussi à l'énergie et aux capitaux. Pour être efficace, la société industrielle devait produire beaucoup et au moindre prix, ce qui allait de pair, et surtout: écouler facilement ses produits.

Appliqué aux écoles, ce principe a conduit à des institutions accueillant des milliers d'étudiants à la fois; les méthodes pédagogiques et administratives devant s'ajuster en conséquence de cette clientèle massive. A un autre point de vue, ce phénomène de la concentration allié à celui de la spécialisation ont fait que l'éducation s'est "concentrée" à l'école, réduisant d'autant cette activité en dehors des "murs scolaires", du moins officiellement parlant.

## 2.6 La maximalisation

De la même façon, le système industriel engendre une tendance à la croissance pour elle-même, une propension au gigantisme.

Ces tendances découlaient du principe industriel de base: l'abaissement des coûts unitaires résulte de l'augmentation du nombre des unités; autrement dit, plus on en fait et plus on en vend, plus le produit est économique pour

tous. Dans ce contexte "voir grand" c'était voir "efficace" et surtout: profitable.

On retrouve ces "tendances" dans le monde de l'éducation; ainsi, au Québec, on a construit des cégeps pouvant accueillir plus ou moins 5 000 étudiants alors que le Rapport Parent parlait de 1 500; un tel nombre d'étudiants exige, par exemple, que les horaires soient fabriqués à l'ordinateur selon des critères qui tiennent à une logique souvent très "désincarnée"; on a pensé "gros" pour les cégeps, l'ère du "small is beautyful" étant considérée alors comme désuète.

De même, la construction et l'achat des bâtiments du réseau collégial ont coûté à eux seuls un demi-milliard de dollars aux Québécois, ce qui a été une dépense considérable à l'échelle du Québec; à cela, il faut ajouter que les cégeps ont généralement été dotés d'équipements coûteux dont la "modernité" s'est révélée parfois éphémère, donc encore plus coûteuse; en plus de penser "gros" on a pensé "cher" pour les cégeps.

## 2.7 La centralisation

La centralisation caractérise la société industrielle dans son ensemble; cette forme d'organisation sociale découle d'une méthode de "management" fondée sur la centralisation de l'information et du commandement aux mains des "planificateurs centraux". La centralisation, associée aux autres principes que vous venons de voir, a par

ailleurs favorisé la montée de la bureaucratie qui est, selon Toffler, une autre caractéristique de la civilisation industrielle. Qui plus est, la centralisation et la bureaucratie se retrouvent autant dans les entreprises qu'au niveau gouvernemental car, dans la logique du système, les gouvernements ont justement eu pour but "d'édifier et de préserver" le modèle social industriel, celui-ci favorisant en principe la démocratie et le mieux-être de tous les citoyens.

A ce point de vue, la centralisation étatique a généralement favorisé le développement d'une conscience nationale soucieuse d'unité et d'efficacité chez les nations industrielles; ce nationalisme a été d'autant renforcé que les nouveaux mass-media se sont développés et ont élargi les horizons de chaque citoyen à la dimension nationale.

En ce qui concerne le domaine scolaire, la centralisation, la bureaucratie et le nationalisme se sont manifestés de plusieurs façons, ici comme ailleurs.

C'est ainsi qu'en décembre 1962 le Québec dénonçait la disproportion grave existant entre les bénéfices qu'il retirait d'un plan fédéral d'aide à l'enseignement technique et professionnel en comparaison avec ce que l'Ontario en retirait de son côté; dénonçant la centralisation fédérale et la concentration ontarienne, le Québec s'est alors résolument engagé dans une réforme scolaire importante, manifestant ainsi fortement ses pouvoirs législa-

tifs propres, réforme donc où le nationalisme a joué un rôle moteur non négligeable.

Pour ce qui est de la centralisation et de la bureaucratisation exercées par l'État québécois vis-à-vis ses institutions scolaires collégiales, les exemples ne manquent pas; une étude sur l'autonomie des collèges faite par Robert Isabelle pour le Conseil des collèges illustre abondamment ces phénomènes que nous avons nous-mêmes relevés plusieurs fois comme le lecteur de cette étude a pu le constater; l'écart entre l'autonomie souhaitée pour les collèges et la réalité est à peu près semblable à celui que nous avons noté à propos de la "mission" communautaire de ceux-ci.

Pareillement, l'enquête du groupe CONNEXE à laquelle nous avons fait allusion à quelques reprises montre à ce propos que la majorité actuelle des membres de conseils d'administration de cégeps estime que l'autonomie du cégep par rapport au ministère de l'Éducation est insuffisante.

## 2.8 Conclusion

La "révolution tranquille" amorcée au Québec au début des années soixante a donc consisté essentiellement à faire entrer celui-ci dans la civilisation industrielle. Jean-Marc Léger, journaliste au Devoir notait le fait en date du 22 mars 1965 lorsqu'il écrivait: "ce régime (de Jean Lesage) aura eu l'immense mérite de faire accé-

**der la communauté québécoise au XXe siècle....**" En ce sens, il faut d'ailleurs parler de "rattrapage" ou "d'évolution rapide" davantage que de "révolution" proprement dite, ceci d'autant plus que l'héritage passé des Québécois a visiblement laissé des traces profondes dans la conscience collective de ceux-ci, ce que nous aurons l'occasion de vérifier plus loin.

Pour le moment, nous constatons que la réforme scolaire de 1967 aura été le fruit d'une volonté non dissimulée d'insérer le Québec dans "l'ère de la technologie", du "progrès social et du mieux-être de tous les citoyens"; cette "insertion" se réalisant à travers le modèle et dans le contexte de la civilisation industrielle.

Or, la mission communautaire donnée officiellement aux cégeps en est une qui s'accomode mal des règles d'un tel système; que l'on parle de centralisation, de standardisation ou des autres concepts liés à la civilisation industrielle, on peut voir facilement qu'ils constituent autant d'obstacles à une telle mission; les cégeps sont nés à une époque où le "sur mesure" a cédé sa place au "prêt-à-porter", où le "spécialiste" déterminait quels étaient les besoins de chacun, une époque donc peu propice à l'écoute et à l'intégration du haut vers le bas.

Par ailleurs, les cégeps sont des institutions portant on ne peut plus la marque de la "révolution tranquille" au Québec, période qui a été caractérisée par le paternalisme étatique, l'urbanisation massive, le développement

des services sociaux, la montée nationaliste et syndicaliste, l'industrialisation, le management, etc.

On peut comprendre, dans cette perspective, qu' Alvin Toffler et d'autres aient parlé "d'école-usine", de "cégep de Babel", "d'école-centre-d'achats", ou de "monument-de-béton" pour caricaturiser les institutions scolaires des dernières années; Yves Taschereau, dans un article paru dans L'actualité d'octobre 1977, va jusqu'à écrire à propos des cégeps:

> "Architecture démente, dépenses folles, classes inutilisables, bibliothèques vides, laboratoires désuets, délire audio-visuel, conflits d'intérêt, les collèges sont à l'image de l'enseignement qu'on y donne..." (57)

Sans aller jusque là, il s'en faut, il apparaît cependant assez évident que le contexte social des vingt dernières années n'a pas été favorable au développement du rôle mission communautaire des cégeps: la scolarisation massive des jeunes québécois à la suite du "baby-boom" des années d'après guerre et d'un dernier sursaut de la "revanche des berceaux" a drainé l'essentiel des efforts et apporté de l'eau au moulin de l'école-usine; le saut du Québec dans le XXe siècle, pour ce qui est de l'éducation collégiale, a été celui de la démocratisation quantitative de l'enseignement, celui de l'enseignement érigé en "système" et en "mécanisme" d'éducation.

---

(57) Cf. p. 43 Les cégeps de Babel II

## 3. Le cégep: entre l'ancien et le nouveau.

### 3.1 Introduction

Autant la mentalité propre à la "révolution tranquille" et à la "civilisation industrielle" n'a pas été propice au développement de la mission communautaire de cégep, autant l'héritage culturel des Québécois n'a pas favorisé le rapprochement CEGEP-MILIEU.

Ce serait en effet simplifier la réalité que de s'en tenir à la face "moderne" de la réforme scolaire en 1967; le Québec d'avant la révolution tranquille n'est pas mort avec celle-ci, au contraire. Or, un regard sur les traditions, sur la culture propre des Québécois francophones, apporte un éclairage complémentaire sur les obstacles qui ont "retardé" la mission communautaire des cégeps.

Le Livre blanc sur l'enseignement collégial enregistre d'ailleurs indirectement ce fait en disant:

> "A cet égard, il faudra tirer les leçons de l'expérience dynamique de certains cégeps anglophones, dont les traditions particulières les rendent plus sensibles aux besoins du milieu." (58)

---

(58) Cf. p. 44

Nous examinerons donc ici quelques-uns des "traits culturels" des Québécois francophones en tant qu'ils nous fournissent des éléments d'explication relativement à l'écart CEGEP-MILIEU, écart qui interroge le discours officiel sur le mandat des cégeps.

## 3.2 L'éducation: oeuvre d'église et affaire d'État.

Selon plusieurs observateurs, l'État et le Syndicat se sont substitués en partie à l'église et à la famille aux cours des dernières années. Il est utile de se rappeler en effet que, historiquement, l'Église catholique a joué un rôle social très important au Québec et, en ce qui concerne l'éducation en particulier, que le clergé et les communautés religieuses ont été longtemps maîtres d'oeuvre dans ce domaine.

En l'absence "d'institutions permanentes du gouvernement civil", selon l'expression lord Durham dans son fameux rapport, l'Église catholique s'est en effet chargée de soutenir la culture canadienne-française, surtout lorsque celle-ci a été menacée à la suite de la conquête du Canada par les Anglo-protestants.

Il faut dire qu'avant la Conquête, l'enseignement était déjà essentiellement une "oeuvre d'église", autant en Angleterre qu'en France d'ailleurs.

L'influence des églises a par ailleurs été augmentée sous le régime britannique du fait qu'au début de cette pério-

de l'État n'a pas contribué financièrement à l'oeuvre éducative de celles-ci comme cela se faisait sous le régime français. Par la suite, soucieuse d'éviter l'assimilation et la protestantisation de ses fidèles, l'Église catholique a gardé ses distances vis-à-vis diverses tentatives de centralisation étatique de l'enseignement, distances qui se sont finalement amenuisées au fur et à mesure que ces deux dangers ont été écartés.

Malgré ce rapprochement, lorsque la Commission Parent a parlé de la "nécessité pour le clergé de faire place aux laïcs dans toutes les fonctions de l'enseignement et d'abandonner graduellement certains secteurs comme l'enseignement technique et l'enseignement supérieur" (59), cela a provoqué des remous considérables dans l'opinion publique québécoise.

C'est que le système d'éducation reposait alors encore sur la confessionnalité; ceci au point même de favoriser la minorité anglophone du Québec car le produit de l'impôt réparti entre les commissions catholiques et protestantes n'était pas déterminé en proportion de la population mais selon le principe de la confessionnalité des élèves inscrits dans les diverses maisons d'enseignement; autrement dit, le système favorisait ceux dont le taux de scolarisation était déjà le plus haut au lieu de

---

(59) Rapport Parent, vol. 1 p. 20

tenter d'augmenter celui de la majorité en levant les obstacles expliquant ce taux de scolarisation inférieur; il s'agissait alors en effet d'aider ceux qui étaient aux études et, de fait, proportionnellement plus d'anglophones s'y trouvaient que des francophones catholiques.

Suite au Rapport Parent, et dans le mouvement de la "révolution tranquille", l'État s'est donc substitué à l'église dans plusieurs domaines: éducation, soins hospitaliers, enfance inadaptée, maladie mentale, etc.; en l'espace de quelques années la population du Québec a vu l'État s'approprier des rôles que l'église avait assumés jusque-là.

Or, nous avons vu que l'État en question s'est caractérisé par ses tendances à la centralisation et à la bureaucratisation et que ses intérêts ont coïncidé avec ceux du nouveau pouvoir économique issu de l'industrialisation. En fait, l'État n'a pas été le "nous" des Québécois autant que le discours politique le laissait entendre; à regarder les faits dans le domaine de l'éducation, on se rend compte que le citoyen n'est pas celui qui a tenu les rennes de la réforme. En réalité, les Québécois ont plutôt eu tendance à comprendre l'État comme il percevait l'église; dans les deux cas, les ordres, les lois, les règlements, les normes, tout allait du haut vers le bas, tout était hiérarchisé, centralisé, affaire de spécialistes.

En éducation plus spécialement, la réforme s'est faite avec les "experts" d'alors, c'est-à-dire principalement le clergé; il est normal qu'il en ait été ainsi; mais, pour plusieurs citoyens du Québec, cette opération semble avoir été perçue surtout comme une sorte de "déplacement des pouvoirs" qui, pour être plus démocratique, n'en était pas moins quelque chose hors de son contrôle réel, mis à part son vote lors des élections.

En outre, ce sentiment d'impuissance a été renforcé chez ceux qui ont perçu cette "passation des pouvoirs" comme une menace pour l'unité nationale et les valeurs traditionnelles des "Canadiens-français"; plusieurs "conservateurs" ont en effet refusé de prendre le bateau de la réforme scolaire. A cette catégorie, il faut ajouter celle des "radicaux" qui ont considéré cette même réforme comme un "simple replâtrage des vieilles structures, un de ces compromis à retardement dont notre société a le secret." (60) Ceux-là non plus n'ont pas voulu s'impliquer personnellement.

Ce que nous disons, c'est que l'éducation au Québec a été "oeuvre d'église" puis, très rapidement, "affaire d'État" et que, dans un cas comme dans l'autre, l'implication personnelle des "citoyens ordinaires" n'a pas été systématiquement encouragée. En fait, traditionnellement, le

---

(60) Me Paul Lacose, Prospectives, février 1967, p. 41

citoyen québécois ne s'est jamais tellement senti responsable de son système d'éducation, l'église ou l'État ayant pris en bonne partie cette responsabilité pour lui.

A notre avis, cette "déresponsabilisation" traditionnelle explique une autre facette du peu de développement de la relation CEGEP-MILIEU.

### 3.3 La montée syndicale

Le rôle de leadership et de coordination joué par l'État en éducation" a favorisé la montée d'une force syndicale qui a cherché à se situer au même palier i.e. au plan provincial, et à traiter là les problèmes selon un rapport de forces de même envergure". (61)

La tendance centralisatrice de l'État a en effet eu pour inconvénient de faire porter l'action des syndicats locaux vers le haut de la pyramide et de détacher ainsi cette action des questions locales.

Cette polarisation des énergies syndicales au niveau provincial est symptomatique à plusieurs points de vue: non seulement elle reflète le peu de marge de manoeuvre qui a été laissé aux autorités locales, mais elle manifeste

---

(61) Claude Fortier, Critère, janvier 1973 p. 49

également cette tendance à la standardisation et à la concentration que notre société a vécu.

Les conventions collectives signées entre l'État et les "travailleurs de l'enseignement" nous éclairent d'ailleurs à ce sujet: la dimension "provinciale" y est omniprésente alors que la question de l'intégration au milieu local y est à toute fin pratique absente.

On peut y lire, par exemple, que la commission pédagogique pourra être consultée à propos du "développement de nouvelles options ou spécialités en rapport avec les besoins du milieu et les disponibilités du collège" (62); mais, rien n'est dit sur les rapports à maintenir avec le milieu et sa participation à ce genre de consultation. Par ailleurs, ces quelques lignes sont à toute fin pratique les seules qui abordent cette question et seuls quelques rares cégeps ont des ententes locales effectives qui vont un peu plus loin dans la voie étroite de l'intégration au milieu et de la reconnaissance des droits à l'éducation des groupes et des personnes qui le composent.

Mais il y a plus; la solidarité syndicale, avec tout ce qu'elle suppose d'expériences communes intenses, s'est en quelque sorte suffie à elle-même, laissant peu de pla-

---

(62) Convention collective FNEEQ 79-82 p. 28

ce au sentiment d'appartenance à la communauté locale, ceci d'autant plus que les syndiqués de chaque unité locale se sont regroupés et ont négocié avec l'État le plus directement possible, c'est-à-dire en évitant les rapports entre l'unité locale et le collège. A un autre point de vue, outre le déplacement des énergies syndicales vers l'État, il est certain que les conventions collectives de travail en elles-mêmes ne contiennent pas les éléments de souplesse nécessaires à une intégration, et une adaptation, aux besoins du milieu. Rigides, complexes et lourdes (64 000 mots) les conventions collectives et les décrets des quinze dernières années ont normalisé les actions éducatives de façon telle que non seulement elles ne peuvent s'adapter aux besoins originaux du milieu mais, en plus, elles nécessitent au contraire que ces besoins s'y ajustent.

A ce moment, administrateurs et syndiqués se rejoignent et se renforcent mutuellement; la bureaucratisation devient un phénomène généralisé en éducation; dans ce contexte, c'est au milieu de s'adapter aux "grandes machineries" et non pas l'inverse. Les conventions collectives en éducation ont demandé un investissement collectif considérable à tous points de vue; elles ont permis aux "travailleurs de l'enseignement" d'obtenir des conditions de travail enviables; en même temps, toutefois, elles ont normalisé, standardisé, classifié, bureaucratisé, ce qui ne l'avait pas été par l'État.

En outre, le type de syndicalisme pratiqué dans l'enseignement a engendré un climat de méfiance, de mécontentement, sinon d'amertume, autant chez les administrateurs que chez les syndiqués, autant chez les étudiants que dans la population en général.

L'étude du groupe CONNEXE réalisée pour le Conseil des collèges rend compte de cette réalité; elle montre en effet clairement, au niveau des conseils d'administration de cégeps, que les représentants des enseignants sont identifiés par les représentants "externes" comme étant ceux avec lesquels ils ont les "positions généralement les plus éloignées."

On peut comprendre que dans ce climat n'ait pu se développer facilement un sentiment d'appartenance du cégep à son milieu; en fait, la question a souvent été de savoir si le cégep appartenait davantage à l'État ou aux enseignants, ceci sans parler des revendications étudiantes à ce propos.

En conclusion, le type de syndicalisme qui a été pratiqué dans le secteur de l'éducation depuis la création des cégeps a amplifié le phénomène de la "technocratisation" de ce secteur; la prolifération de normes, engendrée par ce type de syndicalisme, a contribué à la lourdeur et à la rigidité du système scolaire parce que ces normes ont privilégié les droits des parties impliquées directement au détriment des droits d'autres parties, dont la communauté locale et régionale.

### 3.4 Un milieu réservé

Avec la création des cégeps naissait un nouveau secteur entre l'enseignement secondaire et universitaire qui prenait en quelque sorte la place des collèges classiques, des instituts de technologie, des écoles normales, des instituts familiaux et même, d'une certaine façon, de la première année d'université. Ce bouleversement du système scolaire à ce niveau d'étude n'a pas été sans provoquer certaines "réserves"; ainsi, les industriels ne se retrouvaient pas dans les différentes options collégiales et se demandaient pourquoi les écoles de technologie étaient "noyées" dans l'anonymat d'un collège bifonctionnel dont les cadres et les professeurs étaient en bonne partie des "anciens du classique".

En outre, la réforme c'était aussi la prolifération soudaine de conseils, comités et commissions où différents groupes d'intérêt sont représentés; c'était là un mode de fonctionnement nouveau avec lequel il fallait apprendre à vivre.

De plus, cette sorte de "participation" n'a pas toujours été à l'avantage du milieu; d'une part celui-ci ne constituait pas un "groupe d'intérêt" homogène et organisé comme d'autres (professeurs, administrateurs scolaires, fonctionnaires, etc.); d'autre part, le milieu ne possédait pas toujours les informations nécessaires pour guider son action de manière indépendante et originale.

Il faut dire que lorsque les cégeps ont été mis sur pied, l'État jouissait d'un consensus social pour "démocratiser" l'enseignement; cependant, la responsabilité collective qui s'est alors développée semble avoir été surtout comprise comme une responsabilité financière et matérielle dont l'État pouvait profiter pour mener à bien "son" projet éducatif.

En fait, on peut dire que la courte histoire des cégeps en est à sa troisième phase: au début l'accent a été mis sur ce qu'on pourrait appeler les problèmes de "bâtisses", ensuite l'accent s'est déplacé sur les relations de travail et la contestation étudiante et, finalement, on en est maintenant arrivé à se préoccuper davantage de la qualité de l'enseignement proprement dite et des clientèles scolaires particulières.

Dans ces circonstances, il est compréhensible que le milieu se sente plus concerné aujourd'hui qu'il l'a été dans le passé, alors que le poids des bureaucraties étatiques et syndicales pesait lourdement sur les tentatives d'appropriation des cégeps par le citoyen.

Lors de ces "tentatives", en effet, les cégeps ont eu tendance à "administrer" les demandes du milieu au moyen de toute la batterie des normes mises en place par l'État et les syndicats plutôt que d'ajuster celles-ci aux besoins exprimés par la population locale.

Peu organisé, peu conscient de ses pouvoirs juridiques, peu informé et peu sollicité, le citoyen du milieu ne s'est pas considéré comme partie prenante dans le projet éducatif collégial; le cégep ne faisant pas appel au milieu, le milieu n'a pas réalisé tout de suite qu'il aurait pu faire appel au cégep, ceci autrement qu'en se considérant comme une "clientèle" marginale alors que le cégep a une rôle communautaire à jouer et que son administration passe formellement par la participation de la population.

A un autre point de vue, la société québécoise des années soixante, si elle a connu des changements rapides, reste tout de même héritière d'une certaine homogénéité sociale et culturelle où les valeurs traditionnelles étaient très fortes; cet héritage social a pu jouer deux rôles divergents dans le peu de développement de la relation cégep-milieu: premièrement, la société québécoise des vingt dernières années a conservé une relative unité autour de certaines questions, liées pour la plupart à sa culture propre et, deuxièmement, celle-ci est devenue une société "moderne", c'est-à-dire pluraliste, où la concertation est difficile étant donné les intérêts divergents des différents groupes "revendicateurs" qui la composent.

Autrement dit, au niveau national, les Québécois de la "révolution tranquille" se sont donnés certains moyens collectifs mais, au niveau local, ils ont évité les confrontations et les sources de conflits auxquels ils ne se

sont initiés que lentement en dehors du syndicalisme et du coopératisme.

Il est probable également que l'exode rural vécu à cette même période a retardé la volonté du milieu de s'approprier le cégep en raison du peu d'enracinement des individus dans leur nouveau lieu de résidence; un phénomène semblable a dû jouer à la suite des développements domiciliaires en banlieue où une population jeune provenant d'un peu partout a dû se réinventer une certaine vie communautaire.

Certaines études (Clignet, 1974/ ASOPE 72-76) indiquent aussi que le sentiment d'appropriation envers les institutions scolaires est plus fort chez ceux qui appartiennent aux classes sociales les plus élevées (revenus et scolarité).

D'autres recherches tendent à démontrer par ailleurs qu'il existe un lien très clair entre une relation CEGEP-MILIEU étroite et le fait que la clientèle scolaire d'un cégep provienne d'une zone géographique bien délimitée, qui épouse la zone de recrutement "naturelle" de celui-ci. C'est ainsi que les cégeps situés dans les capitales régionales entretiennent généralement des liens plus étroits avec leur milieu, ce dernier manifestant par ailleurs un "sentiment d'appartenance plus marqué pour son cégep." On peut penser aussi que la taille d'un cégep entre probablement aussi en considération pour faciliter un tel phénomène d'identification en milieu moins dense.

Un autre point à souligner, c'est que la conscience régionale est encore récente au Québec et qu'elle constitue encore un sujet "chaud" pour plusieurs organismes à caractère régional ou en voie de l'être. A ce sujet, certains parlent volontiers de "déconcentration" au lieu de "décentralisation". Ceci dit, l'actuelle tendance à la régionalisation apparaît comme un indice du souci de plus en plus marqué des populations locales d'assumer leur destin régional.

Malgré cela, il faut dire que la dimension "régionale" peut constituer elle-même un frein à l'initiative proprement locale si la marge d'autonomie laissée à ce niveau n'est pas suffisante.

Une analyse historique et sociologique rigoureuse nous aiderait probablement à mieux comprendre pourquoi le "milieu" ne s'est pas senti propriétaire du cégep et pourquoi sa volonté d'appropriation ne s'est pas manifestée avec plus de vigueur; ainsi, il est raisonnable de penser que les Québécois francophones ont eu tendance à être plus individualistes que les anglophones, du moins jusqu'à récemment; peut-être même que le "système" d'éducation propre à chacun a privilégié cette "manière" d'être "chez l'un et l'autre groupe."

Quoi qu'il en soit, il semble certain que les cégeps n'ont pas senti, en général, une volonté d'appropriation très forte de la part de leurs milieux. Par ailleurs, les administrateurs des collèges, les personnels de

ceux-ci et "leurs" étudiants "réguliers de jour" ont eux-mêmes mis un certain temps avant de se sentir chez-eux dans "leur" collège; il est un peu normal en ce sens que le "milieu" ait partagé ce sentiment tardivement, le temps de constater que les cégeps n'étaient pas seulement une grosse "boîte à cours" pour les 17-20 ans mais, aussi, une ressource pour le milieu.

Il y a lieu de retenir également que la relation CEGEP-MILIEU présuppose la présence d'un milieu plus ou moins homogène qui puisse s'identifier à un cégep particulier, ce qui n'a pas toujours été et peut dans certains cas ne pas être possible.

3.5 L'autre révolution "tranquille"

Un autre phénomène qui a probablement contribué à ralentir le développement de la relation CEGEP-MILIEU est celui de la contestation étudiante et des valeurs que celle-ci véhiculait.

Pensés selon les règles de la "société industrielle", les cégeps ont vite été touchés par la vague de remise en question des valeurs traditionnelles soulevées par la jeunesse "turbulente" des années soixante.

La contestation étudiante a véhiculé rapidement l'idée du "cégep-manufacture" où le "bourrage de crâne" constitue la méthode de fabrication des diplômés.

Par ailleurs, les étudiants ont souvent appuyé les enseignants dans leurs luttes pour la décentralisation des pouvoirs et la cogestion.

Occupations, grèves et autres moyens de contestation ont suscité parmi la population une réaction de méfiance et parfois même de nette hostilité. L'image que les cégeps ont projetée alors n'a sûrement pas contribué à les rapprocher de la population en général.

Claude Beauregard écrivait à ce sujet, en 1968:

> "Il reste que l'accumulation de manifestations anarchiques dans les milieux d'éducation risque de provoquer un dangereux raidissement de l'opinion publique; la contestation globale qui a son foyer principal dans des secteurs plutôt circonscrits du monde scolaire, a des relents "élitiques" qui n'échappent pas entièrement à l'ensemble de la population dont les aspirations sont empreintes d'un réalisme qui n'est pas sans sagesse." (63)

Le même auteur ajoute un peu plus loin:

> "Proclamer sans appel l'échec de réformes à peine amorcées, auxquelles souscrit toute une collectivité, tient du cynisme ou de l'inconscience. Quant aux contestataires dont les revendications visent un mieux-être dont il sont les bénéficiaires les plus immédiats - bien que la lutte soit engagée au nom de principes et de données scientifiques les moins contestables - on peut au moins entretenir quelques doutes sur

---

(63) Prospectives, nov. 1968, Editorial, p. 300

> leur intégrité ou leur lucidité si, en leur donnant satisfaction, la société pressure davantage ou néglige les éléments de la collectivité qui ne sont visiblement pas en mesure de se prévaloir des progrès sociaux réclamés en leur nom." (64)

Il faut ajouter que cette révolution dans la révolution tranquille a été facilitée par l'entrée massive de nouveaux enseignants dans les cégeps; ces derniers étaient pour une bonne part jeunes et arrivaient au cégep en pensant continuer les luttes étudiantes qu'ils avaient eux-mêmes entreprises à l'université; ils partageaient donc plusieurs des "griefs" étudiants, notamment ceux concernant la relation "d'autorité" entre l'enseignant et l'étudiant.

Vue de l'extérieur, toute cette remise en question des valeurs traditionnelles est apparue quelque peu anarchique et suspecte; plusieurs ont alors pointé du doigt les cégeps et porté à leur égard des jugements hâtifs et généralisateurs. La population a été tentée d'identifier ces nouvelles "créatures" qu'étaient les cégeps à des lieux propices à la contestation chez les jeunes et, ainsi, à se les approprier avec d'autant plus d'hésitations que leur "nouveauté" était perçue comme insécurisante à plusieurs points de vue.

Les nombreux antagonismes entre l'État et les administrations locales, entre ces deux derniers et les syndicats,

---

(64) Idem

entre l'autorité en général et la jeunesse étudiante, tous ces conflits vécus dans le milieu collégial ont retardé le développement de liens serrés entre le cégep et son milieu.

## 3.6 Conclusion

A regarder ce qui se passe aux États-Unis, dans le reste du Canada et dans le Québec anglophone, notamment, on se rend compte que la notion et la réalité du "collège communautaire" a été moins vivace qu'on prévoyait au départ dans le Québec francophone qui, malgré tout, avait conçu en partie le cégep comme tel.

Cela est vraisemblablement dû en partie à un ensemble de "traits culturels" et à certaines circonstances historiques qui ont naturellement influencé le développement de l'éducation au Québec.

Nous avons identifié quelques-uns de ces facteurs dans le présent chapitre; nous ne prétendons aucunement avoir fait le tour de la question, au contraire; toutefois, nous croyons que les quelques pistes que nous avons dégagées mettent en évidence que la vocation communautaire des cégeps en a été une qui avait de nombreux obstacles à franchir pour se concrétiser particulièrement chez-nous.

Les vingt dernières années ont été pour le Québec une période intense de rattrapage et d'affermissement; beaucoup d'énergies ont été investies pour mettre en place le ré-

seau des cégeps et on peut considérer que cette mise en place vient à peine de se terminer; la place est ainsi laissée à d'autres priorités que le contexte économique rend encore plus urgentes; l'intégration au milieu semble devoir être de celles-là.

## 4. Message et médiums

### 4.1 Introduction

Dans cette dernière partie de notre chapitre consacrée à l'explication de l'écart entre le discours communautaire et sa concrétisation dans le vécu du cégep et de son milieu, nous analyserons un peu plus longuement un fait que nous avons noté précédemment à quelques reprises: la déficience des mécanismes d'information et de publicité utilisés pour "vendre" les services et les ressources des cégeps à leur milieu.

### 4.2 Une publicité "timide"

Dans le dossier préliminaire de Cégepdix, faisant état des réalisations des cégeps depuis dix ans, il est constaté, tel que nous le mentionnions précédemment:

> "On peut signaler, en guise de conclusion, qu'une telle intégration du cégep dans le milieu suppose de bons mécanismes d'information et de publicité. Mis à part quelques cas particuliers, il ne semble pas que les dirigeants de cégeps aient été de bons vendeurs de leurs services et de leurs ressources à l'extérieur. Est-ce pudeur ou crainte d'envahissement?" (65)

---

(65) Cf. p. 15

De la même façon, le Rapport Jean signale, concernant l'éducation des adultes en particulier:

> "Les adultes et les groupes d'adultes qui sont désireux de participer à des activités éducatives offertes par le système scolaire ne savent pas, bien souvent, quelle orientation prendre, quelles sont les exigences des programmes et des cours, quels cours ou programmes répondraient le mieux à leurs besoins, quels sont les frais à prévoir, etc. Bref, ils ne disposent pas de renseignements adéquats sur les rouages du système scolaire en général et des établissements en particulier. Or, les services d'accueil et de référence ne sont justement pas le lot de tous les établissements scolaires et sont souvent de qualité inégale. Les dernières coupures budgétaires en matière d'éducation des adultes, de même que les normes d'affectation des subventions (heure/groupe), limiteront encore davantage la quantité et surtout la qualité de ces services."(66)

Le fait est que les cégeps qui ont le mieux réussi à répondre aux besoins de leur milieu sont ceux qui ont développé un plan de communication efficace avec celui-ci ou, plus justement, ceux qui ont su communiquer avec les diverses "composantes" de leur milieu et y adapter leurs "offres de services" en conséquence.

D'une certaine façon, nous pourrions dire que, selon toute vraisemblance, les cégeps qui ont le mieux réussi à informer la population locale des ressources dont ils disposaient à son égard sont ceux-là mêmes qui ont eu foi

---

(66) Cf. p. 173

en la valeur de leur rôle communautaire. Autrement dit, les cégeps qui avaient un "bon produit" à offrir ont généralement réussi à le "vendre" parce qu'ils y croyaient eux-mêmes d'abord et, ensuite, parce qu'il correspondait à un besoin ressenti explicitement par le milieu. Cependant, de façon générale, le système d'information de la majorité des cégeps a desservi très prioritairement les étudiants réguliers de jour et beaucoup moins les autres "segments" de la population.

En outre, la publicité faite par les cégeps n'a que très rarement eu pour objectif de faire connaître leur disponibilité envers les projets éducatifs éventuels de la communauté environnante.

D'autre part, très peu de cégeps se sont dotés de mécanismes de représentation et de liaison auprès de l'ensemble de la population locale; qui plus des, dans bien des cas, lorsque de tels mécanismes, formels ou informels, ont existé, ils ont eu souvent pour résultat de renforcer le pouvoir des groupes les mieux organisés et déjà bien informés, sinon bien scolarisés.

De façon générale, le milieu ne s'est pas senti interpellé par son cégep; bien sûr, il y a eu publicité pour les cours "du soir" et pour certaines activités sportives et socio-culturelles mais rarement le cégep s'est adressé à son milieu pour l'inciter à lui faire part de ses besoins, pour lui rappeler son droit d'accessibilité aux

ressources collégiales, pour l'informer de ses possibilités et de sa disponibilité envers la communauté.

Nos analyses précédentes nous ont montré que certains cégeps ont eu et que d'autres ont encore ce souci de la promotion et du développement collectif; certains d'entre eux se sont dotés de mécanismes d'information et de pratiques de gestion qui les ont rendus davantage présents auprès des divers groupes de la communauté environnante; mais, de façon générale, c'est de façon "timide" que cette ouverture s'est manifestée clairement et que le "message" a été diffusé par les canaux appropriés.

4.3 La difficulté de diagnostiquer les besoins réels et de définir les services pertinents.

Des services à la collectivité adéquats supposent que soient connus avec pertinence les besoins du milieu; qui plus est, une véritable adéquation entre "l'offre et la demande" suppose d'abord que les différents "partenaires" soient bien identifiés; dans l'un et l'autre cas, cela exige des mécanismes de consultation efficaces, une écoute active de la part de ceux qui disposent des ressources. Or, à l'heure actuelle, peu de cégeps se sont dotés de tels moyens et y ont attribué les ressources humaines nécessaires; il faut dire toutefois qu'aucun mandat précis et que peu de moyens leur ont été donnés en ce sens.

Parler d'échanges mutuels entre le cégep et son milieu nécessite pourtant l'aménagement de structures d'écoute, d'information et de liaison correspondants; bien plus, cela suppose une connaissance réelle du milieu et de ses composantes, une cueillette sérieuse des informations utiles et un inventaire réaliste des besoins ressentis.

Pour assumer leur rôle communautaire concrètement et efficacement, les cégeps auraient donc dû, davantage qu'ils n'ont pu le faire en général, s'instrumenter en conséquence; or, pour le moment, ces instruments d'intégration sont peu développés et peu répandus à travers le réseau collégial.

Ceci explique en partie que certaines expériences d'ouverture de la part de quelques cégeps aient échoué: ou bien le "produit" offert ne correspondait pas aux besoins ressentis ou encore le message ne s'est pas "rendu" ou n'a pas été compris par ceux à qui il s'adressait.

A ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation notait, dans son rapport annuel 1979-1980:

> "Nos consultations et nos observations nous ont permis de constater qu'on reproche aux organismes scolaires... d'être trop loin des préoccupations locales et régionales. On leur reproche de fournir des ressources humaines incapables de s'adapter quand elles ne sont pas simplement incompétentes. On leur reproche d'imposer leurs programmes, leurs méthodes éducatives et leurs normes administratives sans tenir compte des besoins particuliers des orga-

> nismes extra-scolaires, sans considérer la valeur de leurs activités éducatives." (67)

Cette remarque que nous avons déjà versée au chapitre de l'état de la relation CEGEP-MILIEU éclaire aussi l'inadéquation des moyens d'intervention en regard des "cibles" visées.

Cette description de la situation révèle en effet que la tendance de plusieurs organismes scolaires a été non pas de répondre aux besoins particuliers exprimés par le milieu mais de demander à ce dernier d'entrer dans le "moule scolaire" préparé pour lui.

Pourtant, cette "tendance" a fait l'objet de sérieuses critiques tout au long de la courte histoire des cégeps; ainsi, par exemple, Lucien Lelièvre écrivait en octobre 1974 à l'adresse de ses collègues directeurs généraux de cégeps:

> "...si nous voulons que l'éducation développe la collectivité québécoise, il faut que le milieu, par ses ressources, par ses besoins, par ses réponses également, soit au coeur même de l'apprentissage. Inutile de s'illusionner: si le milieu n'est pas au centre de l'apprentissage, comme moyen, il ne se retrouvera pas dans le savoir, dans le métier, comme résultat et comme préoccupation. Sans cette présence du milieu, la culture scolaire sera toujours pour la majorité aliénante, élitiste, désincarnée. Il ne s'agit pas simplement de "puiser des

---

(67) Cf. p. 170

> exemples" dans le milieu, dans la société: il faut faire de la dynamique régionale et sociale un moteur d'apprentissage." (68)

De la même façon, l'universitaire Roland Ouellet est un de ceux qui ont souligné, en parlant de L'école dans la communauté et la société:

> "Une deuxième exigence de la collaboration avec le milieu a trait aux objectifs du projet éducatif élaboré avec ce milieu qui, non seulement doivent être connus de tous les partenaires, mais aussi constituer la résultante d'un processus de concertation au cours duquel ces objectifs deviennent une cible commune. En tant qu'agent qui a traditionnellement toujours joué un rôle clé dans la définition des objectifs de l'école, le directeur général doit maintenant reviser ses positions et partager cette responsabilité avec les groupes représentatifs de son milieu d'action." (69)

Il y a lieu de penser en effet que la "difficulté de diagnostiquer les besoins réels" des diverses composantes du milieu à l'aide d'instruments de consultation adéquats explique, pour une certaine part, le peu de développement des relations CÉGEP-MILIEU dans plusieurs des collèges du réseau.

---

(68) Approches temporaires de l'éducation permanente, Prospectives, oct. 74, p. 233.

(69) Prospectives, déc. 80, p. 157

Ne sachant pas ce que la communauté voulait ni qui elle était, les cégeps n'ont pas su quoi lui offrir ni même parfois s'il fallait offrir quelque chose. Cette ignorance aurait pu être surmontée par une information soutenue, autant sur le plan publicitaire proprement dit qu'au plan de la consultation des "clientèles cibles"; ces "outils" d'intégration demeurent cependant encore peu répandus et demandent à être améliorés.

Il faut dire qu'il a été difficile au cégep d'occuper ce champ d'action où l'autonomie institutionnelle devient une exigence fondamentale; répondre aux besoins du milieu suppose en effet que chaque cégep a le pouvoir de s'ajuster aux demandes qui lui sont adressées et les moyens voulus pour agir rapidement et efficacement; autrement dit, le pouvoir et les responsabilités au plan local doivent être suffisants pour que des actions locales réellement ajustées aux besoins des différents milieux soient possibles.

## 4.4 Conclusion

L'absence d'une stratégie d'information et d'animation du milieu dans plusieurs cégeps est un facteur d'explication à ne pas négliger pour rendre compte de l'évolution tardive du sentiment d'appropriation du milieu à l'égard de ces "institutions."

Comme le veut l'expression populaire, on ne comprend bien que ce que l'on connaît bien; l'absence de mécanismes

d'information pertinents pour affirmer le rôle communautaire des cégeps, dans cette perspective, doit être considérée parmi les éléments qui ont contrarié la mission communautaire des collèges, mission souhaitée, expliquée et réaffirmée dans les textes officiels d'orientation constituant l'assise philosophique des cégeps, mais concrétisée avec plus ou moins de vigueur jusqu'à maintenant.

## 5. Conclusion

Pourquoi le cégep n'est-il pas devenu ce qu'il devait théoriquement être au plan communautaire?

Sommairement, la réponse à cette question est triple: d'une part, le réseau collégial a eu à relever d'autres défis reliés à sa création même et, d'autre part, les cégeps portent la marque de l'industrialisme et de l'état-providence, une époque davantage axée sur la masse anonyme que sur les particularismes locaux et individuels; finalement, à la fois cause et effet, l'absence de leadership gouvernemental, de politiques précises concernant la relation COLLÈGE-MILIEU, l'omission de cette dimension dans la loi ont certainement freiné le développement des liens entre le cégep et son milieu.

6. Synthèse des éléments d'explication relatifs à l'écart observé entre la mission communautaire d'intention des cégeps et son appropriation effective.

6.1 Après avoir atteint un niveau d'existence qui dépasse les plans légal, juridique et administratif, les agents d'éducation des cégeps et du gouvernement ont dû concentrer leurs énergies sur certains objectifs prioritaires reliés essentiellement à la "démocratisation quantitative" de l'enseignement, à la scolarisation massive des jeunes.

6.2 Après les problèmes de construction et d'organisation, les relations patronales-syndicales et la contestation étudiante ont distrait les agents éducatifs collégiaux d'une préoccupation communautaire soutenue.

6.3 L'implantation du réseau collégial s'est faite par le haut, sans que le milieu ait à y participer réellement, en outre, cette implantation s'est faite à un rythme très rapide, laissant peu de place à une consultation locale et régionale effective.

6.4 Les cégeps ont eu peu à investir en terme de ressources humaines et financières pour assumer concrètement leur rôle communautaire.

6.5 Les pratiques éducatives collégiales, relativement marquées par l'intellectualisme, le didactisme, la normalisation et un certain autoritarisme, ont tardé à s'ajuster

aux besoins du milieu, qu'il s'agisse d'éducation permanente, récurrente, populaire ou autre.

6.6 L'absence de mécanismes de concertation solides entre les divers agents représentatifs du milieu et ceux des institutions d'enseignement a également nuit à une intégration fructueuse des cégeps dans leur milieu.

6.7 Le rôle et la composition du conseil d'administration du cégep n'ont pas permis une réelle appropriation communautaire du cégep à ce niveau.

6.8 La société québécoise des 25 dernières années a fonctionné selon les règles inspirées de l'industrialisme que sont: la spécialisation, la synchronisation, la concentration, la maximalisation et la centralisation; or, pour que puisse s'épanouir la vocation communautaire des cégeps, ces "principes" constituent autant d'obstacles à surmonter.

6.9 De l'église à l'État et au syndicat, les Québécois francophones ont traditionnellement eu tendance à confier à un groupe restreint "d'experts" les destinées de leur éducation et ainsi, à s'en "déresponsabiliser".

6.10 Le type de syndicalisme pratiqué dans l'enseignement a engendré un climat de méfiance et des structures peu propices au développement de l'appartenance et de l'appropriation des cégeps.

6.11 Peu organisés sur le plan communautaire, peu conscients de leurs pouvoirs politiques, peu informés et peu sollicités, les citoyens dans leur ensemble n'ont pas manifesté avec fermeté leur désir d'appropriation des ressources collégiales.

6.12 Les mécanismes d'information utilisés pour "vendre" les ressources collégiales à leurs milieux ont été généralement "timides" et relativement peu ajustés aux "cibles" qu'ils cherchaient à atteindre.

6.13 Les cégeps n'ont pas disposé des outils nécessaires pour identifier les besoins du milieu avec perspicacité.

6.14 Finalement, il faut souligner l'absence d'une volonté gouvernementale ferme, de mesures incitatives précises, de programmes de soutien efficaces qui auraient pu stimuler l'effort des cégeps à assumer plus avant leur rôle communautaire qu'ils devaient jouer en principe.

# CONCLUSION GÉNÉRALE

Les textes d'orientation officiels définissant le mandat idéal des cégeps leur donnent clairement un rôle important à jouer en tant que ressource éducative au service de leur milieu. Toutefois, malgré ce discours d'intentions, on ne peut pas parler d'une mission communautaire des cégeps qui aurait été menée avec détermination, cela bien que des efforts louables mais dispersés aient été tentés et réussis en ce sens. Il faut dire que les facteurs qui ont retardé l'accomplissement d'un tel rôle sont nombreux; essentiellement cependant, les défis reliés à l'implantation même des cégeps et certains phénomènes sociologiques caractérisant l'époque où le réseau collégial a vu le jour expliquent, pour une bonne part, l'inachèvement de l'idéal démocratique à l'origine même de la création des cégeps, sans parler du hiatus entre la mission "de principes" dévolue aux cégeps et celle qui leur a été effectivement donnée par le législateur.

Du côté de l'appartenance du cégep à son milieu, le rôle du conseil d'administration et le choix des enseignements n'ont pas réussi à faire de chaque cégep "la chose de la population régionale" souhaitée à l'origine. Essentiellement, le gouvernement et les collèges semblent avoir mis temporairement de côté cette partie du mandat idéal des cégeps pour la simple raison que la scolarisation massive des jeunes Québécois leur a demandé une somme considérable d'efforts prioritaires.

Il faut se rappeler que les cégeps ont été pensés et créés dans le but premier de permettre à la génération des années cinquante et au Québec en général de sauter à pieds joints dans la révolution industrielle du XXe siècle; ils ont d'ailleurs été conçus selon

les normes de l'industrialisme propres à cette époque et, par sa nature même, ce modèle mécaniste rigide a engendré un certain nombre d'obstacles auxquels les divers modes d'appartenance des cégeps à leur milieu respectif ont été confrontés au long de leur courte histoire.

Quand à l'appropriation du cégep par son milieu, un certain nombre de facteurs expliquent l'apparition tardive de ce phénomène souhaitable. Ce sont en quelque sorte certaines racines culturelles francophones alliées à l'inconsistance de plusieurs des "milieux" où ont été implantés plusieurs des cégeps qui ont retardé ou empêché le développement d'un tel sentiment d'identification; s'est ainsi trouvé limité l'exercice normal de ce droit collectif qu'est l'accessibilité aux ressources des cégeps.

Il ressort donc de notre étude un axiome très simple: la relation CEGEP-MILIEU n'a pas eu la densité que les discours d'intention souhaitaient du simple fait que les deux pôles de la relation que sont le MILIEU et le CEGEP ont eu pendant les quinze dernières années, à se définir, à se donner un rôle, une présence, un enracinement consistant et stable.

Cependant, les "tendances lourdes" et les "faits porteurs" d'avenir que nous avons pu observer à l'occasion de cette étude nous incitent à croire que la relation CEGEP-MILIEU est appelée à devenir plus étroite maintenant que sont levés plusieurs des obstacles qui l'ont distendue dans le passé.

Bien sûr, ici comme ailleurs, il n'existe pas de recettes toutes faites mais, plus simplement, des attitudes, des volontés affermies de modifier une situation qui semble devoir l'être.

Ainsi, en regard des constats auxquels nous sommes parvenus, certaines avenues nous semblent plus prometteuses que d'autres et invitent donc à une exploration sérieuse.

1. En ce qui concerne tout d'abord l'action gouvernementale, il y a tout lieu de croire que celle-ci aurait avantage à se rapprocher du discours d'intentions qui l'oriente en principe à savoir:

   1.1 Il serait utile que le gouvernement établisse clairement la place du volet communautaire dans la mission officielle des cégeps, que cette place soit clairement définie dans la loi des collèges et, par la suite, que cette reconnaissance officielle soit assortie de politiques budgétaires conséquentes permettant aux cégeps de remplir le mandat qui leur serait ainsi éventuellement donné.

   1.2 Il serait souhaitable que le gouvernement laisse aux cégeps toute l'autonomie qui leur est nécessaire pour s'adapter à leur milieu respectif et répondre aux besoins particuliers de ces différents milieux, ceci selon une approche spécifique à chacun des cégeps et avec les moyens que ceux-ci jugeront les plus opportuns dans leur contexte particulier.

   1.3 Il serait également de mise que le gouvernement s'empresse de concrétiser ses politiques en ce qui concerne: la création de centres spécialisés dans les cégeps, le soutien de la recherche au niveau collégial, la formation de comités collèges-travail, l'accentuation des stages en milieu de travail pour les étudiants et toutes autres formes d'aide collégiale au milieu.

1.4 Il est à espérer que se poursuive la réflexion du gouvernement sur le mode de sélection des membres "externes" des conseils d'administration de cégeps afin que ceux-ci soient le plus représentatif possible du milieu propre à chacun des cégeps.

1.5 De même, on peut penser que le rôle et le nombre de ces représentants au sein des conseils d'administration de cégeps pourraient être révisés de façon à ce que soit davantage assuré le caractère public des cégeps.

1.6 Il serait souhaitable également que le nouveau régime pédagogique du collégial permette l'élargissement de la mission éducative des cégeps et les rendent capables de s'intégrer à leur milieu autant que ce dernier le souhaite.

1.7 Finalement, il serait vraisemblablement opportun d'accélérer la décentralisation, la débureaucratisation et la déstandardisation des services gouvernementaux en général, et ceux de l'éducation collégiale en particulier.

2. Pour ce qui est des cégeps eux-mêmes:

2.1 D'abord et avant tout, et bien qu'il soit presque superflu de le rappeler, l'entité individuelle qu'est le collège devrait accepter officiellement la lettre des intentions énoncées dans le Document d'éducation no 3 et dans le Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps, et assumer la dimension communautaire du rôle du cégep; cette "compromission" aurait avantage à être formellement endossée au plus haut niveau - au conseil d'administration.

2.2 Également, il faudrait en arriver à considérer cette "nouvelle" vocation comme l'une des fonctions normales de l'établissement.

2.3 Le C.A. aurait également avantage à charger un ou plusieurs de ses membres d'élaborer un plan de travail menant au raffermissement des liens entre le collège et le milieu.

2.4 Un inventaire des projets menés ou assistés par le collège serait utile pour évaluer les réalisations déjà effectuées.

2.5 De même, toutes les données disponibles, au cégep ou ailleurs, pourraient être colligées de façon à obtenir un tableau représentatif des caractères et des besoins du milieu; dans la mesure du possible, une enquête pourrait permettre la mise à jour de ces données, enquête qui pourrait faire l'objet d'un projet d'étude ou être conduite en collaboration avec les organismes du milieu.

2.6 De façon plus immédiate, le service de l'éducation aux adultes devrait planifier des modes d'intervention auprès de groupes-cibles, si ce n'est déjà fait; dans le même ordre d'idées, les demandes d'autorisation de nouvelles spécialités professionnelles devraient en priorité tenir compte des besoins et du contexte socio-économique régional.

2.7 Il conviendrait également de planifier le mode d'utilisation des équipements et installations qui repose sur le droit des collectivités à bénéficier de ces ressources si le besoin existe et s'il est compatible avec la mission éducative du collège.

2.8 Il apparaît de même souhaitable qu'on encourage, d'une façon ou d'une autre, toute collaboration avec des organismes ou groupes du milieu qui mette à profit les compétences dont dispose le cégep.

2.9 Le cégep devrait également songer à développer une stratégie de communication vers le milieu qui rende compte de ses nouveaux services et de sa nouvelle attitude.

2.10 Finalement, il est souhaitable que toutes ces actions s'inscrivent dans un plan endossé par toutes les instances du cégep, pour qu'elles soient perçues comme un engagement collectif de l'institution.

Ces hypothèses de travail, qui ne se prétendent pas exhaustives, indiquent globalement dans quelle direction il conviendrait d'agir si on tenait à matérialiser la mission communautaire de principe donnée au réseau collégial à quelques reprises.

Une telle mission n'est d'ailleurs pas vraiment distincte de la mission éducative du réseau des collèges; l'intégration au milieu se situe en effet dans le prolongement naturel de la mission d'enseignement donné au cégep, avec les ressources humaines et physiques issues de ce rôle éducatif au sens large.

En fait, il y a tout lieu de penser qu'une telle mission communautaire est celle-là même qui pourrait inspirer le renouvellement de l'autre: cette conception élargie de leur mission première semble en effet à même de procurer aux cégeps une bonne part de ce second souffle dont ils ressentent eux-mêmes le besoin après le premier effort de démocratisation de l'enseignement postsecondaire qu'ils ont mené à bien.

Notre étude nous aura éclairés sur ce point; la relation CEGEP-MILIEU est semblable au réseau collégial lui-même: à la fois jeune et déjà fort d'une expérience des plus intéressantes, appelé aussi à un développement plus entier.